

**UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA**



**Relatório Final de Estágio realizado na Escola Básica  
Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre no ano  
lectivo 2009/2010**

Documento Provisório

Relatório de Estágio realizado com vista à obtenção do Grau de Mestre em  
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador da Faculdade de Motricidade Humana: Professora Fernanda Maria  
Castanheira da Costa Marques Santinha

Orientador da Escola: Professora Alexandra da Conceição Vieira Marques Novo

**Pedro Jorge Reis de Almeida**

**2011**



**UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA  
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA**



**Relatório Final de Estágio realizado na Escola Básica  
Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre no ano  
lectivo 2009/2010**

Documento Provisório

Relatório de Estágio realizado com vista à obtenção do Grau de Mestre em  
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador da Faculdade de Motricidade Humana: Professora Fernanda Maria  
Castanheira da Costa Marques Santinha

Orientador da Escola: Professora Alexandra da Conceição Vieira Marques Novo

**Pedro Jorge Reis de Almeida  
2011**

Dedico este trabalho à minha família

## AGRADECIMENTOS

Durante este ano de estágio pedagógico, contei a colaboração e o estímulo de algumas pessoas. A todas pretendo expressar a mais profunda gratidão.

À minha namorada, Cristina, que apareceu na minha vida durante este ano de estágio. Pela força e pelo amor que me deu ao longo deste ano, pelo refúgio, pela luz e pela esperança que representa para mim, palavras não chegam para expressar o meu amor e gratidão.

À Professora Alexandra Novo, Orientadora de Escola, que foi o pilar da nossa experiência profissional, desejo expressar a minha gratidão e respeito, não só pela humildade com que nos transmitiu o seu saber e experiência profissional de uma vida, mas também pela amizade, carinho, sentido de humor e paciência que nos transmitiu ao longo de todo o ano lectivo;

À Professora Fernanda Santinha, Orientadora Universitária, com quem sempre pudemos contar, fosse pessoalmente, fosse à distância de um telefonema, agradeço-lhe todas as oportunidades que me deu de discutir ideias e reflectir sobre elas;

Aos meus colegas Carlos e Marco, por terem sido os companheiros de uma viagem cheia de altos e baixos mas cima de tudo, por me terem ajudado a ultrapassar e a chegar ao fim da viagem da melhor maneira, Obrigado. Espero ter retribuído da mesma forma;

À Faculdade de Motricidade Humana e aos seus professores, que marcaram a minha vida pessoal e académica. Foi um orgulho imenso ter feito parte desta instituição;

À Escola Técnica e Liceal Salesiana de Santo António, que me formou e educou e que fez de mim a pessoa que sou hoje, a minha maior gratidão. Espero um dia poder retribuir tudo o que recebi;

A todos os alunos da minha turma do 9ºA, da Escola Básica Integrada Rainha Dª Leonor de Lencastre, por terem sido os meus primeiros, serão sempre lembrados;

Aos meus pais, que tiveram que suportar tudo o que de mau aconteceu ao longo do ano, obrigado. Devo-vos tudo. Literalmente Tudo. Desde que nasci até hoje.

Ao meu irmão Miguel, por quem sinto um imenso orgulho pelo caminho que está a percorrer, que cada vez mais se constitui com um exemplo para mim, desejo-lhe as maiores felicidades e agradeço-lhe por ser quem é.

## **RESUMO**

Este trabalho pretende constituir uma reflexão factual, crítica e projectiva sobre as práticas decorrentes do Estágio Pedagógico do Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizadas na Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre, durante o ano lectivo 2009/2010.

O presente documento decorre assim de uma análise do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido durante o Estágio Pedagógico, centrando-se em cada uma das quatro áreas de intervenção que o definem, com o propósito de relatar os acontecimentos mais relevantes, ocorridos durante o processo de estágio.

Posto isto, o conteúdo deste documento constitui-se na forma de relatório final de estágio, contendo tanto os aspectos físicos como demográficos do contexto onde se inseriu a prática pedagógica do professor estagiário, bem como uma reflexão descritiva e reflexiva que, de forma integrada e suportada no conhecimento empírico e científico do professor, pretende desenvolver linhas orientadoras para a futura profissão do estagiário na área das ciências da educação.

Palavras-chave: Educação Física; Estágio Pedagógico; processo de ensino-aprendizagem; Conhecimento Científico; Ciências da Educação

## **ABSTRACT**

This essay proposes to constitute a factual, critical and projective reflection over the current practices of the Physical Education Master's Degree Pedagogical Internship on a Primary and Secondary schooling level, occurred on Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre over the 2009/2010 academic year.

The present document issues thusly an analysis on the teaching-learning process developed over the Pedagogical Internship, focusing in each of the four intervention areas that define it, with the intent of reporting the most pertinent events that have occurred during the internship.

The content of this document stands as a final report of internship, exploring both physical and demographical aspects of the context where the intern teacher's pedagogical practice holds value, as well as a descriptive and reflexive observation that, in an integrated fashion and adjuvant to the teacher scientific and empirical knowledge, sets out to develop guidelines for the future profession of the intern in the areas of Educational Sciences.

**Keywords:** Physical Education; Pedagogical Internship; Education; Pedagogical Practice; Educational Sciences

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
I. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	2
I.1. E. B. I. RAINHA D. LEONOR DE LENCASTRE .....	2
I.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	2
Recursos Espaciais.....	2
Recursos Humanos.....	3
I.2. ORIENTAÇÕES ESTRATÉGICAS EDUCATIVAS.....	5
I.2.1. PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA.....	5
I.2.2. PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES.....	10
I.3. TURMA .....	10
II. PROCESSO DE ESTÁGIO.....	12
II.1. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM .....	12
II.1.1. AVALIAÇÃO INICIAL .....	13
II.1.2. PLANEAMENTO.....	19
II.1.3. AVALIAÇÃO .....	23
Avaliação Formativa.....	24
Avaliação Sumativa.....	25
II.1.4. CONDUÇÃO .....	27
Organização, Gestão e Estilos de Ensino .....	27
Instrução .....	30
Acompanhamento .....	32
Disciplina.....	33
Clima.....	37
Gestão do Conteúdo .....	40
Observação .....	40
II.2. INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA .....	43



II.2.1. PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO .....	44
II.2.2. SESSÃO DE APRESENTAÇÃO.....	47
II.3. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA .....	50
II.3.1. DESPORTO ESCOLAR .....	50
II.3.2. EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE.....	54
II.3.3. CARACTERIZAÇÃO DE ESCOLA.....	60
II.4. RELAÇÃO COM A COMUNIDADE .....	61
II.4.1. INTEGRAÇÃO COM O MEIO .....	61
II.4.2. ESTUDO DE TURMA .....	65
II.4.3. DIRECÇÃO DE TURMA.....	67
CONCLUSÃO .....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	76
ANEXOS .....	78

## INTRODUÇÃO

O estágio e o seu relatório final são, segundo o Artigo 20º do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março, partes integrantes da estrutura do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre, porque proporcionam aos formandos um contexto de aplicação supervisionada dos conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação inicial fundamental para a aquisição de competências necessárias no desempenho da profissão de Professor de Educação Física do ensino básico ou secundário.

O processo de estágio pedagógico foi estruturado, de acordo com o Guia de Estágio Pedagógico de Setembro de 2009, em quatro grandes áreas de intervenção profissional: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4), cada uma delas constituída pelos seus objectivos gerais e específicos.

Assim sendo, decidi efectuar a divisão deste relatório em três momentos de reflexão distintos. Começarei por fazer uma descrição do contexto efectuada a partir duma análise demográfica e física da escola, onde explico os procedimentos de orientação educativa dos diferentes intervenientes da comunidade educativa.

Em seguida, procederei ao balanço das actividades de estágio que foram desenvolvidas em cada um das áreas de intervenção supracitadas. Pretende-se que este balanço seja desenvolvido de uma forma reflexiva, crítica e projectiva, pelo que além de descrever e reportar o que de mais relevante ocorreu durante o ano lectivo, pretendo sempre opinar sobre os pontos mais ou menos positivos de cada situação, concluindo com o que de melhor ou pior retiro para a minha vida profissional futura.

Por fim, farei uma conclusão deste trabalho, onde pretendo referir os elementos que mais me marcaram neste processo de estágio, tal como pretendo projectar de alguma maneira de que forma este processo poderá influenciar o meu percurso académico e profissional.

## **I. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO**

O capítulo a que agora se dá início, diz respeito à Caracterização da Escola Básica Integrada Rainha D<sup>a</sup> Leonor de Lencastre, escola onde me foi dada a oportunidade de realizar o meu primeiro ano enquanto professor de educação física, no âmbito do estágio pedagógico da Faculdade de Motricidade Humana.

Zabalza (2002) afirma que é necessário conhecer-se “ (...) o contexto de condições em que se vai desenvolver a programação a realizar” de modo a reunir as condições necessárias e fundamentais para que se possa planear e desenvolver um trabalho devidamente enquadrado e de acordo com as necessidades do contexto em que estamos inseridos.

Deste modo, começarei por apresentar as características físicas da Escola Básica Rainha D. Leonor de Lencastre, contexto onde foi desenvolvido o estágio, para em seguida, fazer uma análise das dinâmicas organizacionais e pedagógicas da Escola.

Terminarei com uma breve caracterização da turma do 9<sup>o</sup>A, turma pelo qual fiquei responsável neste processo de estágio.

### **I.1. E. B. I. RAINHA D. LEONOR DE LENCASTRE**

#### **I.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

A E. B. I. Rainha D<sup>a</sup> Leonor de Lencastre pertence ao agrupamento de escolas D. João II. Situa-se no distrito de Lisboa, concelho de Sintra e pertence à freguesia de S. Marcos.

#### ***Recursos Espaciais***

A E. B. I. Rainha D. Leonor de Lencastre é constituída por um edifício principal dividido em três blocos ligados entre si, um pavilhão polidesportivo com um ginásio anexado, por um espaço de recreio e jardins envolventes.

No edifício principal A localizam-se as principais estruturas administrativas da escola, nomeadamente o Conselho Executivo, Sala de Professores, Serviços Administrativos, Centro de Recursos Educativos, entre outros. O edifício B é constituído, sobretudo, por salas de aulas e pelo Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA). O Edifício C é constituído pelo refeitório, pela papelaria, pela sala de funcionários, pelo bar e pela sala de convívio dos alunos.

Na E. B. I. Rainha D. Leonor de Lencastre existem três espaços destinados à prática da Educação Física, um Espaço Exterior, um Pavilhão Polidesportivo e um Ginásio. O *roulement* dos espaços prevê uma rotação semanal por todos eles sendo, portanto, leccionadas, em cada um, apenas aulas de 45 minutos.

O Espaço Exterior contém marcações de um campo de Futsal com as dimensões de 40 metros de comprimento por 20 metros de largura possuindo ainda algum espaço na periferia. Tem duas balizas de Andebol/Futsal nas extremidades do terreno e quatro cestos de Basquetebol colocados dois em cada meio campo, na sua largura. Tem ainda marcações de dois campos de Basquetebol.

Na periferia existe uma caixa de areia, óptima para a leccionação da disciplina de Salto em Comprimento do Atletismo, contendo, ainda, bancadas do lado oposto.

O Pavilhão Polidesportivo tem as dimensões de 30 metros de comprimento por 20 metros de largura e contém marcações de um campo de Andebol, três campos de Basquetebol, um com as medidas regulamentares e dois dispostos na largura de cada meio campo, e um campo de Voleibol.

Encontra-se, também, munido de duas balizas de Futsal/Andebol, cinco cestos de Basquetebol, espaldares e contém, ainda, uma plataforma elevada, tipo varanda, sobre uma das laterais do campo.

O Ginásio tem 16 metros de comprimento por 14 metros de largura e está apetrechado com diversos aparelhos de Ginástica, colchões e espaldares.

## ***Recursos Humanos***

### **Caracterização da População Discente**

A população discente apresenta uma heterogeneidade a nível socioeconómico e cultural sendo desconhecida a formação da maioria da população talvez porque 15% dos alunos têm naturalidade estrangeira. A população brasileira tem vindo a aumentar, estando, neste momento em maioria, seguida por Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola, S. Tomé e Príncipe e Moldávia, entre outros países de África, Europa e Ásia.

A maioria dos encarregados de educação tem o 3º ciclo do ensino básico, seguido pelo ensino secundário, pelo 2º ciclo, pelo 1º ciclo e pela licenciatura, por ordem decrescente.

A maioria da população pertence ao sector terciário, com relevância para pessoal dos serviços directos e particulares, de protecção e segurança; operários da construção civil; empregados de escritório; vendedores e trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio e condutores.

Esta estrutura socioeconómica das famílias influencia a vida escolar dos alunos fazendo com que um número significativo não desenvolva elevadas expectativas em

relação aos estudos. Deste modo, verifica-se pouco interesse e empenho na obtenção de bons resultados escolares, embora não se registe, em todo o agrupamento, uma taxa de abandono e absentismo significativo.

Todos estes factores têm contribuído para um aumento do número de alunos com necessidade de apoio económico (625 alunos), na sua maioria no escalão A (341 alunos), o que perfaz a percentagem de 43%. Há também um acréscimo de alunos acompanhados pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Sintra (18 alunos), assim como referenciados no Tribunal de Menores de Sintra (6 alunos) e pela Segurança Social (3 alunos).

O número de alunos com necessidades educativas especiais é de 63, os quais apresentam problemáticas de carácter permanente, nomeadamente, défice cognitivo, dificuldades específicas da linguagem, hiperactividade, autismo/asperger, deficiências motoras e mentais, distúrbios emocionais graves, problemas de saúde física e visual e síndrome de Down.

### **Caracterização da População Docente**

No Agrupamento de Escolas D. João II, em 2009/2010, exercem funções 128 professores dos quais 82 são do quadro (64,1%), 6 do quadro de zona pedagógica (4,7%) e 40 contratados (31,3%), onde o número de professores titulares é superior no 1º ciclo (5), relativamente aos outros níveis de ensino.

A maioria do corpo docente situa-se na faixa etária entre os 30 e 40 anos (39;1%) e a nível da antiguidade entre os 20 e 29 anos de serviço (30,3%). As habilitações académicas dos professores distribuem-se por: licenciados 123 (96,09%); pós-graduados 6 (4,69%); com estudos superiores especializados, magistério primário/escola de educadores de infância e bacharelato 3 (2,34%) e mestrados 2 (1,56%).

Os cargos de coordenação pedagógica, designadamente as estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica, procuram-se atribuir aos docentes titulares e do quadro ou na sua inexistência aos docentes que reúnam competências a nível pedagógico e técnico adequadas às funções a desempenhar.

### **Caracterização do Pessoal não Docente**

Actualmente, o nº do pessoal não docente é de 31, sendo 23 os assistentes operacionais, incluindo a coordenadora e de 8 os assistentes técnicos incluindo a chefe de serviços de administração escolar e estando um elemento em mobilidade especial.

Estes elementos pertencem aos Serviços da Câmara Municipal de Sintra, à excepção de uma assistente operacional com funções em regime de contrato de trabalho a termo resolutivo certo a tempo parcial (4 horas).

Nos Jardins de Infância 7 funcionários estão afectos à EDUCA, incluindo 2 tarefas que acompanham os alunos com necessidades educativas especiais.

No âmbito da medida Contrato de Emprego Inserção do IEFP existem 5 funcionárias e nas portarias das escolas do 1º ciclo, integrados no PAQUE - Medida 3 da CMS, 4 funcionários, com 4 horas diárias.

O nível etário do pessoal não docente situa-se, maioritariamente, entre os 40 e 50 anos (61,3%), e as habilitações literárias distribuem-se pelo 3º ciclo, secundário e 2º ciclo por ordem decrescente.

No que se refere às áreas funcionais dos Serviços de Administração Escolar, os recursos humanos distribuem-se por CSAE (1) e pelas áreas da contabilidade (1), tesouraria e vencimentos (1), pessoal docente e não docente e faltas e licenças (1), alunos (1), acção social escolar (1), expediente (1).

## **I.2. ORIENTAÇÕES ESTRATÉGICAS EDUCATIVAS**

### **I.2.1. PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA**

O Projecto Educativo de Escola (PEE) é o documento orientador para a elaboração do Projecto Curricular do Agrupamento, dos Projectos Curriculares de Turma e do Plano Anual de Actividades, este documento de planificação da acção educativa está materializado na Missão do Agrupamento que assenta em quatro pilares: “Promover a qualidade do sucesso educativo na cultura organizacional”; “Promover o exercício da cidadania e o respeito pelo outro”; “Fomentar a responsabilidade profissional em articulação com a sequencialidade de projectos” e “Avaliar e regular os processos e os resultados”.

A construção do PEE pressupõe a participação de todos os intervenientes da comunidade educativa (Alunos, Professores, Auxiliares da Acção Educativa e Encarregados de Educação), de modo a contribuir para um PEE que sirva as necessidades de todos, em especial dos alunos.

A Escola entendida num âmbito mais alargado, Comunidade Educativa, torna-se uma responsabilidade de todos, porque a todos servirá!

Em Projecto Educativo de Escola EBIRDLL

Após a decisão de construção do PEE, identificaram-se as aspirações (bem como os problemas existentes, que serão abordados posteriormente neste relatório).

Analisaram-se, compreenderam-se e definiram-se os modelos educativos defendidos pelos intervenientes desta comunidade educativa. Segundo Macedo (1991), é a partir da opção por determinados princípios traduzidos na definição do papel do professor, na sua relação com os alunos e com os restantes elementos da comunidade, bem como na concepção de “aluno” e de selecção escolar e, ainda, na definição do papel dos diferentes elementos da comunidade, que se constrói o PEE.

Segundo Macedo (1991), a determinação legislativa de que cada escola deve elaborar um projecto educativo, constitui a tradução do conceito de autonomia. Especifica o decreto-lei 43/89: “A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.” Em conformidade, a autonomia não se constrói por decreto. Esta constrói-se na possibilidade e capacidade de os seus actores se organizarem na concepção, elaboração e realização de um projecto educativo que corresponda à opção por uma lógica de funcionamento.

Admitindo que o PEE, se assume como um documento que permite à escola possuir a sua identidade própria, onde são apresentadas as suas virtualidades e problemas, orientando os seus objectivos e estratégias, no sentido de atingir uma autonomia em diferentes dimensões: pedagógica, administrativa e cultural, é possível constatar neste PE uma breve caracterização do meio onde se insere a escola, bem como das restantes escolas pertencentes ao agrupamento. Estes elementos proporcionam um conhecimento geral do meio envolvente. Este aspecto pressupõe a caracterização pormenorizada das escolas pertencentes ao agrupamento, bem como o enquadramento espacial da localidade a que pertencem. Em conformidade e, segundo Macedo (1991), um dos aspectos mais significativos do conceito de escola, traduz-se, no reconhecimento da necessidade de cada escola se dotar de um Projecto Educativo Próprio. Neste sentido e ainda segundo o mesmo autor, poder-se-á pensar em escola como - Comunidade Educativa, dotada de uma lógica de funcionamento própria, definida com o objectivo de desenvolvimento da acção educativa que, no quadro dos princípios e normas nacionais, pode melhor contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento individual e social da população escolar de uma determinada localidade.

Após a identificação dos problemas e aspirações existentes, bem como da análise dos princípios e modelos educativos defendidos pelos intervenientes da presente comunidade escolar, surge a necessidade de realizar um levantamento dos recursos

materiais e humanos presentes. É possível encontrar no PEE, uma caracterização relativa aos recursos humanos e materiais desta escola, como se pode verificar pela leitura do seguinte excerto:

O número de **alunos** tem vindo a aumentar significativamente e, em particular, as turmas de 2.º ciclo. Esta população apresenta as seguintes características: as habilitações literárias dos pais e encarregados de educação situam-se, em média, ao nível do 3.º ciclo do Ensino Básico e, na sua maioria, são operários ou trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio; predomina a família tradicional registando-se, no entanto, um número significativo de famílias monoparentais.

Em Projecto Educativo de Escola EBIRDLL

No que diz respeito ao corpo docente, apenas é mencionado que, apesar de os quadros estarem relativamente preenchidos, são poucos os professores que se mantêm nesta escola, o que resulta numa grande flutuação de docentes. São ainda brevemente caracterizados, os funcionários administrativos bem como os funcionários Auxiliares da Acção Educativa, o que se constata no seguinte excerto:

Relativamente aos Serviços Administrativos, são poucos os funcionários efectivos, sentindo-se o peso, por um lado, de funcionários que, devido ao tipo de contrato, aqui ficam pouco tempo e, por outro lado, a enorme sobrecarga de trabalho que significou a transformação da Escola em Agrupamento. O quadro de Funcionários Auxiliares de Acção Educativa é pequeno e não está devidamente preenchido. Tal situação acarreta excesso de trabalho para os funcionários no activo e impede que a Escola aproveite as suas potencialidades.

Em Projecto Educativo de Escola EBIRDLL

Posteriormente, surge a caracterização referente aos recursos materiais, onde se verifica que estes se encontram ao dispor de todos os alunos das diferentes escolas do agrupamento. Como se pode verificar no seguinte excerto:

O acervo material da Escola-sede está inteiramente ao dispor de todos os estabelecimentos de ensino que integram o Agrupamento, nomeadamente, o amplo **Centro de Recursos** que está bem organizado e é, relativamente, bem guarnecido.

Em Projecto Educativo de Escola EBIRDLL

Após a descrição dos recursos existentes, são identificados os problemas existentes. Daqui decorrem objectivos e planos de acção (estratégias) para os solucionar, bem como os instrumentos de avaliação referente a cada plano de acção. Estes elementos irão ser apresentados posteriormente neste relatório.



A visão estratégica do PE assenta na promoção de um ensino de qualidade, contribuindo para esse pressuposto o desenvolvimento das competências e das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos ao nível da formação académica e cívica, em articulação com o desenvolvimento de projectos, parcerias e protocolos estabelecidos com diversas entidades da área social e económica.

A visão substantia três vertentes: uma escola inclusiva; uma escola de segurança e; uma escola de exigência.

O Projecto Educativo orienta para a construção de uma escola que promova a autonomia dos alunos, valorize os seus interesses e desperte a curiosidade para o saber e o saber-fazer, defenda a diferenciação pedagógica e valorize os métodos activos e as aprendizagens significativas, uma escola que valorize o aluno nas suas diversas dimensões.

Através da análise do PEE, é possível verificar ainda, que se encontram descritos os valores e as finalidades que permitem garantir uma melhor e maior qualidade do processo educativo. Assim, tendo como valor uma escola dinâmica e aberta às inovações, existe uma coerência com as finalidades, pois nestas está presente a intenção do desenvolvimento nos alunos da compreensão de si e dos outros e a capacidade de relacionamento com os grupos de inserção.

Aparece também como valor, uma escola que fomente a participação de todos, uma escola Humanizada que promova o bem-estar, o que é visível, mais uma vez, nas finalidades, onde está igualmente presente o intuito de desenvolver a compreensão crítica da realidade social, científica, cultural e tecnológica em que se inserem, contribuindo para a formação de cidadãos tolerantes, justos, autónomos e civicamente responsáveis; promover o desenvolvimento pessoal e social com base em experiência da vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania e ainda a criação de condições que promovam um bom ambiente de trabalho e de convívio na comunidade escolar.

Constata-se ainda a referência a valores como, uma escola que interaja com a comunidade envolvente. Mais uma vez é visível uma relação directa com as finalidades, nomeadamente, o incentivo da participação na vida escolar dos pais/encarregados de educação, bem como o incentivo da participação dos organismos públicos na dinamização da vida escolar.

Por último, verifica-se ainda como valor, uma escola actualizada que prepare o aluno para a vida. Neste sentido, dão respostas as finalidades que se prendem com, o incentivo do domínio de instrumentos que possibilitem o acesso à auto-informação, à

reflexão crítica e à aquisição de sentido estético e de capacidade criativa e o desenvolvimento do domínio de saberes e capacidades necessárias ao prosseguimento de estudos e da integração no mundo do trabalho.

Há ainda menção a uma outra finalidade, contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Esta finalidade, ao contrário das anteriores, está directamente relacionada com todos os valores apresentados, contribuindo para a sua regência.

**São Valores:**

- Uma escola dinâmica e aberta às inovações;
- Uma escola que fomente a participação de todos;
- Uma escola Humanizada que promova o bem-estar;
- Uma escola que interaja com a comunidade envolvente;
- Uma escola actualizada que prepare o aluno para a vida.

**São Finalidades:**

- Desenvolver nos alunos a compreensão de si e dos outros e a capacidade de relacionamento com os grupos de inserção;
- Desenvolver a compreensão crítica da realidade social, científica, cultural e tecnológica em que se insere, contribuindo para a formação de cidadãos tolerantes, justos, autónomos e civicamente responsáveis;
- Incentivar o domínio de instrumentos que possibilitem o acesso à auto-informação, à reflexão crítica e à aquisição de sentido estético e de capacidade criativa;
- Promover o desenvolvimento pessoal e social com base em experiências de vida democrática, numa perspectiva de educação para a cidadania.
- Desenvolver o domínio de saberes e capacidades necessárias ao prosseguimento de estudos e da integração no mundo do trabalho;
- Contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar a participação na vida escolar dos pais/encarregados de educação;
- Incentivar a participação dos organismos públicos na dinamização da vida escolar;
- Criar condições que promovam um bom ambiente de trabalho e de convívio na comunidade escolar.

Em Projecto Educativo de Escola EBIRDLL

No que diz respeito aos problemas, foram identificados neste âmbito, a indisciplina; a falta de espaços que propiciem o lazer nos tempos livres (lugares ajardinados, lugares amplos onde se possa correr sem perturbar as aulas, espaços abrigados onde as crianças e os jovens possam proteger-se da chuva e do sol); a falta de espaços adequados à prática de actividades culturais e recreativas, o que conduz à improvisação sistemática e, nem sempre produtora; a falta de limpeza em todo o recinto escolar e a escassez de funcionários auxiliares de acção educativa.

São ainda referidos dois problemas estruturais, reconhecidos como requerentes de intervenção profunda. São eles, a acústica das salas de aula e dos pavilhões polivalentes e uma insuficiência da pressão da água nas casas de banho do Jardim de Infância.

### **I.2.2. PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES**

O PAA encontrava-se em renovação no início do ano lectivo e, durante o mesmo ano lectivo nunca foi concluído, pelo que vou optar neste subcapítulo por enunciar o PAA que suportou a acção do grupo de educação física. Neste sentido, no que respeita ao PAA de Educação Física, ele apresenta o conjunto de actividades que visam ser desenvolvidas no decorrer do ano lectivo, tendo estas, uma maior incidência, nos momentos finais de cada período lectivo. Constata-se ainda que, este conjunto de actividades abrange vários destinatários, não se resumindo aos alunos da escola (pessoal docente e não docente, alunos e comunidade envolvente (EE)).

Assim, encontram-se no Plano Anual de Actividades de Educação Física vários torneios, nomeadamente nas modalidades de basquetebol, futsal, voleibol, badmington e ainda a realização do corta-mato e do mega-sprinter.

Ao longo de todo o ano estiveram em actividade os núcleos de desporto escolar de basquetebol, badmington, voleibol, futebol e ténis de mesa.

A somar a estas actividades do grupo de educação física, somaram-se duas actividades dinamizadas pelo núcleo de estágio: “mexe comigo na escola” e “animação dos recreios”.

### **I.3. TURMA**

Segundo o Guia de Estágio, a elaboração do Estudo de Turma assume-se como um instrumento muito útil para a intervenção junto da turma, nomeadamente no âmbito

da direcção de turma e da actividade lectiva, uma vez que contempla as particularidades sociais, culturais, psicológicas e de aprendizagem dos alunos da turma.

A partir da recolha dos dados e da sua análise, é essencial proceder-se a uma reflexão aprofundada que permita identificar as principais peculiaridades, dificuldades e potencialidades da turma, possibilitando uma participação activa na resolução de problemas e na construção da personalidade dos alunos.

A adequação das tarefas às dificuldades e potencialidades de cada aluno reveste-se de fulcral importância, uma vez que garante a diferenciação do ensino. Assim, estará assegurada a igualdade de oportunidades de aprendizagem e, como tal, uma inclusão efectiva. Só desta forma podemos atestar uma real aprendizagem e consequente sucesso do processo de ensino-aprendizagem. O professor desempenha um papel indispensável na prossecução deste objectivo, sendo fundamental que detenha o máximo de conhecimentos sobre os seus alunos, para que a sua intervenção seja ajustada e eficiente.

Foi-me destinada uma turma do 9º ano, e era constituída por 21 alunos, sendo 12 do género feminino e 9 do género masculino e com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Devo ressaltar que 1 aluna foi recebida pela turma apenas no terceiro período, pelo que grande parte do ano a turma foi constituída por 20 elementos.

A turma era composta, na sua grande maioria, por alunos provenientes da mesma turma no ano transacto (15), porém, três alunos ficaram retidos do ano anterior, dois alunos vieram de outras turmas e um aluno veio de outra escola.

O primeiro contacto que tive com as características deste grupo foi no primeiro conselho de turma do ano lectivo, bem antes da primeira aula com a turma. A turma foi caracterizada como uma turma mediana, sem grande espírito de trabalho e com alunos sem grandes perspectivas de futuro escolar, nomeadamente num ensino secundário regular ou, mais longe ainda, com perspectivas de prosseguirem os seus estudos no ensino superior. Saí da reunião apostado em não colocar rótulos ou ter imagens pré-concebidas da turma, mas sim em tirar conclusões da minha própria e pessoal intervenção pedagógica.

Infelizmente o cenário que me foi apresentado no conselho de turma revelou-se mais que acertado e talvez pior ainda, pelo simples facto que no que dizia respeito à disciplina de educação física, para além de ser uma turma completamente desmotivada e com pouca apetência para as matérias, em alguns casos pontuais era mesmo a disciplina que menos gostavam.

Apesar de tudo, foi uma turma assídua. Casos como faltar as aulas propositadamente nunca aconteceram e os habituais “esquecimentos” do material aconteceram esporadicamente no início do ano lectivo, tendo o problema sido resolvido e ultrapassado sem grande dificuldade.

Nesta turma, houve no entanto um caso de indisciplina. Um aluno que já trazia este comportamento de anos anteriores e que passou por situações complicadas e difíceis durante o ano lectivo. Foi uma situação que se resolveu com grande sucesso, mas não sem antes ter dado muito trabalho a resolver. Mais à frente neste meu relatório entrarei em maior detalhe sobre esta situação, mas posso garantir que foi uma das grandes provas que ultrapassei neste estágio e, felizmente para mim, com sucesso pessoal e profissional.

## **II. PROCESSO DE ESTÁGIO**

Tal como já foi referido anteriormente, o estágio englobou quatro áreas de intervenção profissional sendo estas da responsabilidade do formando face aos seus alunos, à escola e à comunidade educativa e envolvente. Contudo, este processo abarcou uma outra vertente relativa ao processo formativo do próprio estagiário estando presente nos Projectos Individuais de Formação (PIF) concebidos no final de cada período de interrupção lectiva onde se produziram orientações e reflexões sobre o percurso ao longo do ano lectivo.

O PIF constituiu-se como o objecto essencial de criação deste Relatório Final de Estágio possuindo uma estrutura bastante semelhante ao que, de seguida, será apresentada e, com isto, uma base fulcral para a análise do processo de estágio.

### **II.1. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM**

A área 1, designada por Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, é constituída por objectivos que, de acordo com o Guia de Estágio de Setembro de 2009, foram subdivididos em três âmbitos: Planeamento, Condução do Ensino e Avaliação.

Nesta área pretende-se que o estagiário:

- Actue sobre o espaço de aula, da escola e da comunidade com responsabilidade profissional, ética e tendo sempre por base a formação do indivíduo social num clima democrático;
- Utilize na actividade profissional, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais multidisciplinares e interdisciplinares, mobilizando dados da investigação relacionados com o ensino e com a

aprendizagem e considerando os contextos culturais e sociais dos educandos e da escola;

- Promova nos seus alunos competências significativas no âmbito curricular;
- Organize o ensino e promova aprendizagens no quadro do conhecimento científico, pedagógico e didáctico da Educação Física e Desporto Escolar;
- Promova um envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo;
- Promova a aprendizagem sistemática das técnicas do trabalho intelectual e motor e das formas de o comunicar;
- Utilize linguagens e suportes de informação diversificados e adequados às diferentes situações;
- Utilize a avaliação, nas suas diversas modalidades, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da escola.

No desenvolvimento deste capítulo, farei por corresponder a minha análise factual, crítica e reflexiva aos três âmbitos supracitados. No entanto, e por uma mera razão de coerência estrutural, parece-me adequado retirar o momento da avaliação inicial do seu respectivo subcapítulo, e começar a minha análise precisamente por esse momento, visto este ter sido o ponto de partida para todo o subsequente processo de planeamento do trabalho anual.

### **II.1.1. AVALIAÇÃO INICIAL**

O momento de avaliação inicial possui uma finalidade orientadora do processo de ensino-aprendizagem, visto que antecede o momento fundamental de planeamento anual do trabalho a realizar entre o professor e a turma. Não só o antecede, como é deste momento que advêm as informações críticas, as respostas às questões que se colocam aquando do desenvolvimento de um plano anual de turma. Todo e qualquer professor se questiona que metas específicas se propõe atingir, que matérias priorizar perante a turma com que se depara, que experiências de aprendizagem deverá proporcionar para que consiga atingir os objectivos a que inicialmente se propôs e, como estas, tantas outras questões, às quais só encontrará resposta mediante o desenvolvimento de um processo de avaliação diagnóstica/prognóstica a ser aplicado previamente.

(...) avaliação diagnóstica e prognóstica permite identificar o nível inicial de cada turma e de cada aluno em particular relativamente ao nível em

que se encontram no programa de Educação Física, permitindo obter informação acerca de quais os alunos e matérias críticas, orientar a formação de grupos de nível, definir as bases da diferenciação do ensino e decidir, assim, sobre quais os objectivos anuais, quais as prioridades formativas, quais os objectivos prioritários e quais os objectivos secundários (...)

Rosado & Dias, 2003

Importará neste momento de reflexão apontar os dois princípios estruturantes de uma educação física de qualidade, pois é devido a ambos que aplicamos o momento de avaliação inicial. Falo assim do princípio da educação física inclusiva e do princípio da diferenciação do ensino. O que se pretende, em última instância, é providenciar uma oferta de actividade adequada a cada um dos alunos (de acordo com os seus interesses, possibilidades e limitações), tomando por referência os objectivos programáticos do ano e ciclo respectivos.

De modo a poder responder às necessidades individuais e tão específicas de cada aluno, o professor não tem alternativa que não seja conhecer essas mesmas necessidades, analisá-las, avalia-las de modo a poder tomar decisões de âmbito estratégico e operacional, estando assim em condições de poder ajudar cada aluno individualmente, respeitando as suas características e necessidades individuais. É no momento em que o professor consegue atingir este objectivo que se põe em prática o princípio da diferenciação do ensino, bem como o princípio da educação física inclusiva e com possibilidade de sucesso para todos.

Posto isto, creio ser perceptível que este momento deve ir muito além de uma mera avaliação formal, no mais estrito termo da palavra. De facto, deve ser tão abrangente quanto possível, devendo ser o professor capaz de apresentar o programa e as matérias a leccionar durante o ano lectivo, avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias, recolher dados para orientar a formação de grupos de nível dentro da turma, ensinar ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento dentro da aula, criar um bom clima de aula, identificar matérias prioritárias e aspectos críticos do seu desenvolvimento, recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a 1ª etapa de ensino, identificar alunos cujas características indiquem necessidades específicas ou recolher dados para, em conjunto com os outros professores do grupo, estabelecer metas específicas para o ano e aferir o plano plurianual.

Foram os objectivos supracitados que nortearam o planeamento e a execução da avaliação inicial, tanto da minha parte como da parte de todo o núcleo de estágio.

Importa, ainda assim referir, que todo este planeamento assenta em conformidade com o documento que deve ser elaborado pelo grupo de educação física, com o nome de Protocolo de Avaliação Inicial. Este documento é fundamental, pois contém as situações de prática para cada matéria, representativas dos diferentes níveis de ensino-aprendizagem enunciados nos PNEF – Introdução, Elementar e Avançado – e torna-se a ferramenta de uniformização da avaliação inicial para todos os professores do grupo, pois garante que todos os alunos da escola são observados em situações idênticas e avaliados de acordo com os mesmos objectivos e indicadores.

No caso específico do nosso estágio, a nossa primeira tarefa foi a revisão e reformulação do referido documento. De acordo com os colegas de grupo, era um documento massivo, extenso, demasiado complexo para que a sua exequibilidade pudesse acontecer. Assim, tornamos nossa a prioridade de elaborar uma ferramenta de trabalho que pudesse ser posta em prática por todos os professores do grupo e que servisse realmente o seu propósito inicial.

Acredito que o tenhamos conseguido, muito embora seja opinião unanime entre o núcleo que, eventualmente, pecámos por excesso. Considero que o Núcleo de Estágio, apesar de ter reformulado o Protocolo existente com o intuito de o tornar mais exequível e de fácil aplicação pelo Grupo de Educação Física reestruturando a metodologia de avaliação e algumas situações de exercício tornando-as mais representativas de cada nível, não conseguiu criar uma ferramenta completa e claramente representativa, uma vez que com o decorrer das aulas posteriores a esse momento, deparámo-nos com erros de diagnóstico resultantes da adopção de procedimento demasiado simplificados e, por vezes, desajustados.

Assim, estou em crer que melhoramos o protocolo que existia em vigor, sendo para mim claro que os professores que vierem depois de nós poderão melhorar ainda mais o que por nós foi feito, e corrigir eventuais situações de prática que não diagnosticam da melhor forma o nível de competências de cada aluno.

Chegado o momento de elaborar o plano de avaliação inicial, tal ficou a respeito de cada um dos estagiários. Se por um lado as situações de prática eram decorrentes do protocolo de avaliação inicial, por outro lado, a calendarização das matérias e da sua frequência coube a cada um de nós. No que me diz respeito, a minha planificação teve em conta alguns critérios que me pareceram importantes, uns de índole pedagógica outros tendo em atenção os recursos espaço-temporais, a saber:



- **Roulement:** uma vez que a cada semana a turma passava pelos três espaços disponíveis, foi tido em conta as características desses espaços sendo que uns são mais polivalentes que outros e, cada um tem características que se coadunam mais com determinadas matérias do que com outras. Assim, as matérias foram distribuídas pelos espaços, de acordo com essas características.
- **Princípio de equidade:** houve duas preocupações respeitantes a este princípio: em primeiro lugar as matérias foram distribuídas de modo a que não houvesse desequilíbrios temporais entre elas, como por exemplo uma determinada matéria ser avaliada em três ou quatro circunstâncias e outra matéria apenas uma vez. Em segundo lugar, teve-se como objectivo que os alunos tivessem no mínimo dois momentos de prática e avaliação para cada matéria. Em suma, este planeamento foi construído de modo a que o tempo disponível para a avaliação inicial fosse equitativamente distribuído entre todas as matérias em causa, com a preocupação de repetir todas as matérias pelo menos uma vez.
- **Princípio da repetição:** Vem no seguimento do enunciado anteriormente. Sabendo que os alunos evoluem na prática das matérias e sabendo que o fazem através da repetição da prática motora, é importante avaliar os alunos mais que uma vez dentro da mesma matéria de forma a minimizar possíveis erros de análise das suas performances. Para tal, o planeamento compreende dois momentos distintos de prática para cada matéria, separados temporalmente.
- **Aulas poli temáticas:** Este planeamento está vocacionado para a realização de aulas poli temáticas. Por duas razões: Em primeiro lugar e de uma forma muito pragmática, tem que ser entendido o reduzido período de tempo à disposição do professor para esta avaliação inicial. Com uma matéria por aula e com o objectivo de cumprir os princípios supracitados, 5 semanas seriam de todo insuficientes. Assim, por aula o professor propõe aos alunos duas ou três situações de prática representativas de matérias diferentes, conseguindo em apenas 45' observar os alunos em mais que uma matéria. Em segundo lugar, estas aulas proporcionam ao aluno uma variedade e diversidade de estímulos que uma aula de uma só matéria não consegue. Tornam-se aulas mais enriquecedoras para a prática motora dos alunos.

- **Princípio da transferência:** as matérias a leccionar nas aulas poli temáticas não foram conjugadas aleatoriamente. Tal distribuição, para além de aproveitar as características do espaço físico em questão, obedeceu ao já citado princípio da transferência, vulgo “transfer”. De um modo geral, este princípio afirma que entre matérias com características semelhantes, as aprendizagens se podem transferir de umas para as outras. Assim sendo, sempre que foi possível, tentou-se agrupar na mesma aula matérias mais semelhantes entre si.

A este respeito, e a nível pessoal, faço uma avaliação muito positiva deste período de avaliação, pois consegui atingir a esmagadora maioria dos objectivos a que o núcleo se propôs e, no tempo previamente determinado que havia sido de 5 semanas. Referente aos aspectos positivos gostaria de salientar alguns que estou em crer que se revelaram fundamentais para esta sensação de sucesso pessoal.

Uma das grandes questões que eu e os meus colegas de estágio verbalizávamos ainda antes de se iniciar o processo era “como é que vamos recolher todas as informações, de todas as matérias, de cada um dos alunos, em apenas 5 semanas?”. Confesso que quanto mais vezes nos questionávamos, mais impraticável parecia a tarefa. Assim tomei uma decisão pessoal que me parecia a única forma de tornar esta tarefa viável: decidi que apenas após a aula terminar me encarregaria de preencher as fichas de registo, libertando-me para que durante a aula a minha atenção estivesse apenas focada no ensino e na observação da prática motora. Na altura recordo-me de ter apresentado a ideia em reunião com os meus colegas e com a professora orientadora de escola, e ter sido criticado pelos meus dois colegas, com o argumento de que tal não era viável pois, preencher as fichas de registo *a posteriori*, levaria a que muita da informação observada fosse esquecida, pois de memória não seria possível recolher tudo o que era observado. Recebi esta opinião de bom grado, até porque em boa verdade, eu próprio estava consciente deste risco. Simplesmente a alternativa não me parecia melhor, pelo contrário.

Fiz a minha primeira aula com as fichas de registo na minha posse e tentei, durante os 90 minutos de aula, repartir-me entre as minhas instruções, as minhas observações, os meus feedbacks e os registos respectivos da informação que observava. Recordo-me perfeitamente de ter chegado ao final desta primeira aula com cerca de 5% da ficha de registo preenchida. Naquele momento não sabia se a minha alternativa era a adequada ou não, mas fiquei com a certeza de que seria impossível cumprir com os objectivos da avaliação inicial se em todas as aulas utilizasse esta metodologia. Decidi de

imediatamente pedir autorização à professora orientadora para testar a minha solução, e com o seu consentimento, fui para a minha segunda aula sem quaisquer fichas de registo e mais liberto para a aula em si.

Terminei essa aula com a sensação de ter conseguido observar todos os alunos em todas as tarefas! Claro está que nada poderia estar mais longe da realidade, no entanto, quando me sentei para preencher a ficha de registo da aula respectiva cheguei à conclusão que havia conseguido observar muito mais do que anteriormente, muito embora a opinião dos meus colegas se tenha demonstrado acertada, visto que não me recordava com fiabilidade, de tudo o que havia observado. No entanto era inegável que conseguiria melhores resultados em termos de quantidade de registos, se deixasse essa tarefa para fora da aula. Assim sendo, decidi estudar melhor cada um das fichas de registo antes de ir para cada uma das aulas. Graças a esta decisão, senti que na aula estava mais capaz de olhar apenas e só para o que realmente me interessava observar, tendo sentido que no momento de preencher as fichas me recordava de quase tudo o que havia observado.

Fiquei satisfeito pois passado cerca de duas semanas, os meus colegas tomaram a mesma decisão e adoptaram o mesmo procedimento, também eles com melhores resultados. Os meus colegas acabaram por precisar de mais uma semana de observações, semana essa em que aproveitei para observar apenas as matérias e os alunos que suscitavam maiores dúvidas.

O segundo aspecto que estou em crer ter levado este período de avaliação ao sucesso, foi a forma de observação. Como referi linhas acima, saber o que observar é fundamental, mas saber quem observar faz o professor ganhar muito tempo. Eventualmente pode parecer uma falsa questão, pois o professor tem que observar todos os alunos, no entanto, tal como nos diz Carvalho, L. (1996)., não é necessário observar todos os alunos em todas as situações: os casos “típicos” destacam-se facilmente. Entenda-se por casos “típicos” os alunos que notoriamente dominam as matérias ou, pelo contrário, que não dominam o básico de cada matéria. Isto permite caracterizar de imediato o nível diagnóstico destes alunos, libertando o olhar do professor para os alunos mais difíceis de caracterizar.

Colocando este princípio metodológico em prática, o professor fica também mais disponível para entender o momento de avaliação inicial por aquilo que ele também é, ou seja, um momento de aprendizagem, conseguindo o professor acompanhar as situações dando feedbacks e intervindo de acordo com o nível dos alunos como faz normalmente, tentando que os alunos melhorem.

Por volta da quarta semana da avaliação inicial, senti-me mais próximo desta prerrogativa. Senti que podia estender a minha prática pedagógica a algo mais do que apenas observar.

Por outro lado, e porque nem tudo correu na perfeição, gostaria de referir que neste período de avaliação inicial, nem tudo foram certezas. Deparei-me várias vezes com a alteração de juízos que havia feito previamente, as dúvidas foram sempre uma constante, e apesar de ter uma boa base diagnostica, sentia que não tinha grande capacidade para prognosticar qualquer nível futuro para cada aluno. Não sabia qual o potencial de aprendizagem de cada um, para além de não ter a certeza da minha capacidade de ensinar cada um deles. Felizmente, cada aula que era dada, fornecia mais informação sobre a turma e os alunos, pelo que este sentimento de incapacidade se foi dissipando.

Um dos aspectos mais negativos deste período terá sido o referente á organização e instituição de rotinas na aula. Tal deveu-se essencialmente às minhas características pessoais. Por natureza sou uma pessoa que se preocupa mais com o conteúdo do que com a forma e, por consequência, não valorizei como devia estes mesmos aspectos. Tive a sorte de ter tido duas professoras orientadoras que, em primeiro lugar me chamaram à atenção desta minha falha e, mais importante, que me fizeram ver que uma boa organização de aula, fomenta e torna mais eficiente o processo de transmissão de informação e, por consequência, uma maior e melhor aquisição dos conteúdos por parte dos alunos.

Foi talvez o aspecto que demorei mais tempo a assimilar e a por em prática, mas é com agrado que reconheço que hoje e nos meus anos futuros, é um pré-requisito que não descurarei mais, pois experienciei as melhorias que uma boa organização e um pequeno número de rotinas implementadas podem trazer para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente.

Em jeito de balanço projectivo, em momentos idênticos de avaliação inicial, estou certo de que os meus procedimentos terão em conta tanto as boas práticas que felizmente consegui ter em estágio, como a correcção de aspectos que hoje entendo que não podem ser de todo descurados.

### **II.1.2. PLANEAMENTO**

Para Januário (1996), o planeamento “é o processo pelo qual os professores aplicam os programas escolares, cumprindo a função de os desenvolver e de os adaptar

às condições do cenário de ensino, características da população escolar, do meio e do estabelecimento de ensino”.

Para todos os efeitos, assim é. No entanto, não será exagero dizer que o acto de planear vai além de adaptar o currículo nacional às características e necessidades dos alunos.

O acto de planificar é de facto uma ferramenta ao alcance do professor, para que a sua prática pedagógica decorra de forma orientada, reflectida e pertinente. É do acto de planificar o trabalho que surgem as respostas para perguntas como “o que fazer?”, “porquê?” ou “como?”, na certeza de que o professor que se encontra preparado para encontrar tais respostas nesta fase pré-interactiva, será capaz de produzir e orientar um ensino de maior qualidade.

Posto isto, neste subcapítulo, gostaria de reflectir sobre o meu trabalho desenvolvido na área do planeamento, especificamente no respeitante ao plano de turma, planos de etapa e de unidade.

Com base nos dados recolhidos durante o período de AI, e tendo em conta o distanciamento verificado entre o nível actual da turma e os níveis definidos no planeamento plurianual, foram definidas as matérias prioritárias da turma. Foi estruturado todo o planeamento do ano lectivo, seguindo uma lógica de etapas e de unidades de ensino, tendo ficado definido o número de etapas, unidades de ensino por etapa e o número de aulas por unidade. As competências a desenvolver (competências retiradas do PNEF e ajustadas à realidade escolar) em cada etapa e unidade bem como as matérias a abordar em cada momento lectivo não foram periodizadas ao pormenor até ao final do ano, pormenor pelo qual me penitencio, tendo ficado apenas definidas as matérias prioritárias a desenvolver, principalmente na primeira etapa. A segunda e terceira etapas de formação foram planeadas com muito mais rigor, principalmente após o primeiro balanço efectuado no natal. Naturalmente que os objectivos a alcançar em cada unidade/etapa estiveram em constante aferição, fruto de uma avaliação formativa que acompanhou constantemente as actividades dos alunos. No entanto, e pensando na minha prática pedagógica futura, tenciono utilizar mais e melhor os balanços de aula de modo a controlar melhor o processo de planeamento e as alterações que eventualmente devam ser feitos ao mesmo, no decorrer da actividade.

Creio que este trabalho meso-sistémico ao nível do planeamento das etapas veio a melhorar ao longo do ano, fruto necessariamente dum melhor conhecimento de cada aluno e de uma consequente adaptação dos grupos de nível e dos objectivos parcelares mais adequados a cada grupo, em cada momento do ano. Este trabalho veio a culminar

numa terceira etapa de consolidação das matérias mais prioritárias, tendo a turma atingido o sucesso, com excepção de uma aluna.

Creio que o planeamento da primeira etapa e da primeira unidade de ensino foi bem efectuado, no que aos objectivos pedagógicos intermédios diz respeito. No entanto considero que a duração desta primeira unidade poderá ter sido excessiva. Hoje, provavelmente teria optado por duas unidades de 3 semanas cada uma. Naturalmente que houve vantagens e desvantagens. Por um lado, num planeamento com duas unidades menores, teria abordado mais matérias no mesmo espaço de tempo, embora com menos profundidade. Por outro lado, apesar de considerar que foi tempo excessivo para uma unidade só, a verdade é que houve grandes ganhos nas matérias trabalhadas, matérias que eram nucleares para o sucesso de quase metade da turma. Por exemplo, no futebol e basquetebol, matérias prioritárias para a turma, os objectivos intermédios propostos foram todos alcançados, encontrando-se, perto do natal, quase todos os alunos próximos dos objectivos finais exigidos para o sucesso na disciplina. Apesar destes prós e contras, acabei por planear unidades mais pequenas para a segunda e terceira etapas, factor que favoreceu mais o eclectismo. Exigiu naturalmente um maior esforço da minha parte para conseguir obter os mesmos resultados face aos objectivos em menos tempo de leccionação, mas estou crente de que foi uma meta alcançada. Creio que as actividades propostas foram pertinentes, uma vez que foram de encontro ao nível dos alunos. Penso que todas as variações dos exercícios (aumentando ou diminuindo o grau de dificuldade) foram de encontro às necessidades dos alunos em cada uma das matérias desta unidade, visando sempre a superação individual e o ganho de novas competências. Por fim, utilizei estilos de ensino mais centrados no professor pelas razões referidas no plano anual. A turma apresentava um fraco grau de autonomia, sendo a atenção do professor muito importante para manter os alunos em prática. No entanto e atendendo ao objectivo de desenvolver esta capacidade de autonomia nos alunos bem como de consciencializar os mesmos do trabalho que estava a ser realizado, decidi introduzir durante a primeira unidade dois estilos de ensino diferentes: auto-avaliação e hetero-avaliação. Penso que esta adição ao planeamento resultou muito bem, pois os alunos foram levados a uma reflexão crítica sobre as suas práticas motoras para além de terem ficado com uma noção maior e mais real das suas verdadeiras competências. Tal permitiu um incremento de qualidade no desempenho das tarefas de cada aluno.

Penso que as unidades de ensino da segunda etapa foram bem construídas e, mais importante, melhor construídas que na etapa anterior. Considero que a primeira

etapa teve uma unidade demasiado longa o que teve efeitos benéficos sob as matérias abordadas mas teve também efeitos negativos, nomeadamente ao nível da saturação dos alunos face às situações de aprendizagem repetidas por demasiado tempo. Assim optei por construir unidades mais curtas, encontrando exercícios mais completos e incisivos perante as competências que se desejava ver desenvolvidas. Creio que foi uma aposta ganha. Por outro lado, a avaliação formativa esteve muito mais presente que na primeira etapa, o que permitiu fazer aferições dentro da etapa e reformular as unidades seguintes. Ganhei qualidade de planeamento através das informações recolhidas. Por fim, mas não menos importante, consegui planear as unidades antes das mesmas começarem. Tive alguns problemas no primeiro período em relação a esta questão. Este facto permitiu um incremento de qualidade no trabalho e isso reflectiu-se na evolução dos alunos. Devo no entanto fazer uma ressalva no que diz respeito aos balanços das unidades de ensino. Tive por hábito e também por falta de tempo, realizar estes balanços de forma muito informal, não colocando no papel as minhas ideias. Por vezes tornou-se complicado debater com as orientadoras as minhas alterações, pois apesar de nunca ter estado em causa a minha capacidade de argumentação, ter as razões na minha cabeça não permitia que as professoras estivessem em posse das minhas ideias e razões pelo que era um factor de dificuldade acrescido. Gostaria de salientar no entanto que estes balanços foram sempre feitos e foram sempre a base das minhas reformulações, como comprovam as alterações feitas às segunda e terceira unidades de ensino desta etapa. Não tenho, ainda assim, qualquer problema em assumir que é algo que pretendo melhorar no futuro, sempre na lógica de melhorar a qualidade do ensino que possa prestar aos meus alunos.

As Unidades da terceira etapa foram construídas com antecedência e respeitando sempre os princípios (consolidação das matérias prioritárias) da etapa em questão, pelo que este é um parâmetro que me deixa satisfeito pela evolução que consegui produzir ao longo do ano.

Com o ano lectivo terminado e fazendo uma análise retrospectiva, creio que a coerência entre estes níveis de planeamento esteve sempre presente na condução do meu trabalho. As etapas de ensino foram sempre planeadas tendo por base o balanço da etapa anterior, e o planeamento das unidades de ensino respeitou sempre os princípios inerentes à etapa correspondente. Felizmente, sempre que cheguei ao fim de uma etapa, os alunos mostravam progressão e os casos críticos, que eram sete no início do ano, foram diminuindo progressivamente até restar apenas um no final do ano. Creio que não

teria sido possível tal evolução nestes alunos sem ter havido uma coerência clara ao nível do planeamento do trabalho futuro, com base no trabalho previamente realizado.

Para concluir este tema, gostaria de expressar uma ideia que, se para mim já era clara na altura, hoje está reforçada. Não creio ser possível ser um profissional de qualidade na área do ensino, sem planejar a intervenção pedagógica para a qual somos solicitados. Mais ainda, não creio que seja uma opção sequer. Se se conclui que a qualidade do ensino se reflecte pelo facto de planearmos, ou não, a nossa actividade, não podemos sequer permitir que os nossos alunos se ressintam nas suas aprendizagens por uma prática errada da nossa parte. Planejar é o suporte da qualidade do nosso ensino; planejar é o dever de qualquer professor, para o bem dos seus alunos.

### **II.1.3. AVALIAÇÃO**

A avaliação constitui-se como uma das grandes inquietações de todos os intervenientes do processo educativo, devido ao facto de se assumir como umas das influências directas da regulação das práticas pedagógicas, das aprendizagens dos alunos e das relações com toda a comunidade envolvente. (Rocha, 2003)

A avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem e ocorre de formas variadas e com finalidades diferenciadas, de acordo com o momento e com o objectivo com que é feita. Podemos encarar a avaliação em três dimensões distintas: a avaliação enquanto elemento orientador do processo, tipificada no momento da avaliação inicial, que ajuda a orientar o processo de ensino conduzindo à adopção de estratégias de diferenciação e inclusão dos alunos; a avaliação enquanto elemento regulador do processo, denominada de avaliação formativa, podendo acontecer de forma formal e planeada orientando o ensino no que respeita ao planeamento ou informal e espontânea, através da interacção entre o professor e o aluno, nomeadamente através do feedback pedagógico e, por último, a avaliação enquanto factor certificador do processo de ensino-aprendizagem, concretamente dos seus resultados. A avaliação sumativa é a expressão objectiva deste tipo de avaliação, que certifica as competências que o aluno domina efectivamente no final do ano lectivo.

Tendo iniciado esta reflexão abordando o momento da avaliação inicial resta-me aprofundar agora as restantes duas dimensões da avaliação: a avaliação formativa que se processou de forma continua ao longo do ano lectivo e, a avaliação sumativa, momento final do ano lectivo.



### ***Avaliação Formativa***

A avaliação formativa tem carácter sistemático e contínuo e visa fundamentalmente dois objectivos principais: informar o aluno e respectivo encarregado de educação sobre o estado evolutivo do processo de aprendizagem e da aquisição de competências do aluno e, providenciar ao professor as informações necessárias sobre a prossecução, ou não, dos objectivos de currículo previamente traçados.

É importante referir que esta forma de avaliação, sendo muitas vezes informal na medida em que pode surgir de forma espontânea de um feedback do professor para o aluno, não deve acontecer de forma aleatória ou anárquica e, como tal, deve ser planeada, tanto ao nível da frequência e dos momentos em que acontece, como também dos instrumentos a aplicar para que tal avaliação tenha sucesso.

Deve ser acrescentado ainda que a avaliação formativa não é alternativa à avaliação sumativa, a sua complementaridade resulta não só do facto de permitir uma visão de síntese, mas, também, de acrescentar dados à avaliação pois esta é mais global e está mais distante no tempo relativamente ao momento em que as aprendizagens ocorreram o que permite avaliar a retenção dos objectivos mais importantes e verificar a capacidade de transferência de conhecimentos para situações novas. (Rosado, 1998)

Durante o primeiro período lectivo, apresentei dificuldades em aplicar instrumentos de avaliação formativa que permitissem obter, de forma sistemática, informações sobre o nível de consecução das decisões planeadas. Foram aplicados apenas uma vez ao longo da unidade e estou convencido de que teria sido possível ter utilizado este método avaliativo pelo menos mais uma vez, de forma eventualmente mais formal. Em suma, penso que foram bem aplicados, embora de forma escassa face às necessidades. Hoje não tenho qualquer dúvida em afirmar que é do interesse do professor aplicar esta avaliação com uma frequência claramente mais regular do que aquela que eu utilizei na primeira etapa. Considero portanto fundamental utilizar procedimentos de avaliação formativa como informação de controlo, definindo a sua periodicidade e fazendo uso da sua vocação diagnóstica, como meio de controlo e aferição do processo. Deste modo, considerei fundamental uma maior efectivação destes processos de avaliação formativa, no sentido de melhorar continuamente o planeamento elaborado, promovendo os ajustes necessários, tornando-o sistematicamente mais pertinente e exacto.

Ao invés do ocorrido na primeira etapa/unidade de ensino, consegui na segunda etapa aplicar instrumentos de avaliação formativa que permitissem obter, de forma sistemática, informações sobre o nível de consecução das decisões planeadas.

Devido ao facto de a esmagadora maioria da turma trabalhar para o sucesso e de não se operarem grandes diferenças ao nível das competências apenas ao fim de uma unidade, optei por construir tabelas de avaliação formativa por matéria que me acompanhariam ao longo do restante ano lectivo. Creio que esta decisão se revelou acertada porque até os meus balanços e alterações que se produziram durante o ano foram muito mais acertados, devido a este facto. Penso portanto que esta avaliação esteve bem planeada e perfeitamente integrada num processo de avaliação que funcionou sempre como um todo. Como tive oportunidade de referir no meu plano individual de formação da primeira etapa, o objectivo é que o processo de avaliação sumativa seja uma mera consequência de todos os processos avaliativos decorrentes ao longo do ano e, penso que esse objectivo foi cumprido, culminando na avaliação sumativa final do ano lectivo.

Tal como se pretende, as informações retiradas deste processo de avaliação, foram o sustento das decisões de planeamento, essencialmente da segunda e terceira unidades de ensino. Foram informações essenciais para a definição das matérias a abordar, umas vezes reforçando matérias que vinham de trás, outras vezes introduzindo novas matérias, sendo também de extrema importância para aferir ligeiras alterações nos grupos de nível estabelecidos. O terceiro período lectivo foi coincidente com a terceira etapa de formação e foi apenas necessário dar continuidade ao bom trabalho realizado anteriormente pois as fichas de registo por matéria foram as mesmas e tal facto permitiu-me perceber melhor o panorama da turma e decidir onde deveria ser mais interventivo para esta ultima etapa.

Creio que estive bem na utilização da avaliação formativa como regulador do processo de ensino-aprendizagem, com a excepção do período da primeira etapa em que eventualmente um maior controlo e uma maior frequência de aplicação desta mesma forma de avaliação, poderiam ter-me permitido ganhar tempo.

Será portanto um elemento que não pretendo descurar em anos lectivos futuros.

### ***Avaliação Sumativa***

A avaliação sumativa pode ser considerada o culminar do processo de avaliação, uma vez que é consequência das avaliações formativas que a antecederam e, é dos resultados obtidos nestas, que se consegue extrapolar uma classificação a atribuir a um aluno.

A avaliação sumativa tem como objectivo construir um juízo globalizante sobre o progresso efectuado pelo aluno, no sentido de aferir resultados já recolhidos em avaliações formativas anteriores. (Ribeiro, 1999)

A preparação da avaliação sumativa foi apenas pensada no final do primeiro período lectivo e devo dizer que foram várias as duvidas com que me deparei na altura para atribuir a nota do primeiro período. Por uma razão muito simples. Os objectivos terminais por mim estabelecidos para cada aluno, visam o sucesso na disciplina de educação física, de acordo com as normas definidas pelos PNEF e também pelos critérios definidos pelo grupo de educação física, em atenção a essas mesmas normas dos PNEF. No entanto, estamos a falar de objectivos terminais e não intermédios. A esmagadora maioria dos alunos da turma, no final do primeiro período, atingiu os objectivos intermédios por mim estabelecidos, mas naturalmente que não atingiu os terminais. Nem tal seria previsível. Assim sendo, e se atendesse apenas aos objectivos terminais, a esmagadora maioria dos alunos teria nível dois nesta avaliação do primeiro período.

Ora, tal não me pareceu correcto, ainda mais quando quase todos os alunos atingiram o que lhes propus para o final do primeiro período. Assim sendo, decidi atribuir os procedimentos de avaliação sumativa, não com base no diagnóstico actual, mas com base no prognóstico por mim feito no início do ano.

Resumindo, se um aluno neste momento está diagnosticado para o nível dois, mas o seu prognóstico aponta para o nível três e este atingiu os objectivos intermédios para a primeira etapa, decidi assumir que o aluno merece o nível três de nota final no primeiro período, uma vez que se encontra dentro do planeamento por mim efectuado, que visa o sucesso final na disciplina de educação física. Apenas aos alunos que não atingiram os objectivos intermédios foi atribuído o nível dois.

A preparação da avaliação sumativa foi pensada no final do 1º período e, de acordo com as orientadoras e a acção de formação que tivemos oportunidade de ter sobre este assunto, foi bem pensada. Assim, as dúvidas e indecisões que ocorreram na altura, não se colocaram nesta fase do ano, tendo o processo de avaliação sumativa decorrido dentro da normalidade e tendo sido conseguido um objectivo fundamental: que a mesma se constituísse como uma mera consequência de todo um processo de constante avaliação continua e uma mera constatação de todo um trabalho realizado pelo aluno. Gostava mesmo de referir que me senti muito confortável no exercício desta avaliação e que a angústia do momento se desvaneceu perante a objectividade dos dados provenientes da avaliação continua.

Chegado o final do ano lectivo, este momento de avaliação decorreu com grande normalidade e tranquilidade da minha parte pois senti que a subjectividade das notas que

estava a dar era a menor possível perante todos os dados objectivos da avaliação contínua que ocorreu ao longo de todo o ano. A grande diferença esteve focada na área dos conhecimentos pois o segundo teste ocorreu apenas no terceiro período e a média de ambos os teste do ano entrou finalmente para a avaliação sumativa como estava previsto nos critérios de avaliação.

Creio que neste parâmetro concreto a minha prestação foi positiva, mas mais importante do que isso, justa para os alunos.

#### **II.1.4. CONDUÇÃO**

Esta área encontra-se umbilicalmente ligada às subáreas anteriores, sendo os seus subtópicos parte integrante das mesmas.

Nesta subárea da área 1 pretendia-se que o estagiário colocasse em prática, ao longo do ano, os critérios de qualidade de gestão da aula referenciados na literatura científica e pedagógica e os conhecimentos adquiridos nos seus ciclos anteriores de formação, de forma a permitir a aquisição de competências dos alunos da turma que teve em mãos.

Assim, a análise da condução do ensino será dividida de acordo com os objectivos enumerados no Guia de Estágio de Setembro de 2009 e de acordo com o critério de sistematização preconizado por Siedentop (1983), onde os procedimentos utilizados na fase interactiva do ensino são organizados de forma semelhante, em sete conjuntos: estilos de ensino, estruturas organizativas e procedimentos de gestão da aula; instrução; acompanhamento activo da actividade de aprendizagem dos alunos; disciplina; clima; gestão do conteúdo das tarefas de aprendizagem; e, processos de observação da sua intervenção pedagógica e da dos seus pares.

#### ***Organização, Gestão e Estilos de Ensino***

Os aspectos relacionados com a organização da aula não são, de todo, a finalidade do professor perante a sessão e os seus alunos. A preocupação deve estar centrada no acto de ensinar. No entanto, para que tal acto aconteça da forma mais produtiva e eficiente possível, existem um conjunto de estratégias e preocupações que funcionam como um meio para obter tal fim.

Assim, e tal como Onofre (1995) afirma, a organização das sessões, que envolve tarefas como gerir os espaços e materiais, gerir os grupos de alunos e gerir o tempo da sessão, é uma condição essencial ao bom desenvolvimento da mesma. Contudo, este tipo de tarefas não constituem a essência de uma sessão, sendo esta essência a

actividade de aprendizagem dos alunos, mas contribuem para um aumento do tempo disponível para a prática.

No respeitante às estruturas organizativas e aos procedimentos de gestão de aula, instituí um conjunto determinado de rotinas que me pareceram, na altura da avaliação inicial, o mínimo indispensável ao bom funcionamento da aula. Concretamente estabeleceram-se os horários perante os quais os alunos deveriam comparecer na aula, o local de reunião e a forma de reunião para a instrução inicial e o momento de arrumação do material, no final da sessão. Penso que estas rotinas foram adquiridas e consolidadas por parte dos alunos, durante o primeiro período lectivo, tendo sido a sua repetição continua, aula após aula, promotora do aumento do tempo de prática e consequentemente do tempo potencial de aprendizagem. Gostaria, ainda assim, de ter valorizado mais estes aspectos desde o início do ano lectivo, pois, pese embora o facto de os ter implementado desde a primeira aula, creio ter descurado um pouco a sua importância real, e talvez o reforço destas mesmas rotinas se tenha ressentido um pouco. Na altura da primeira avaliação intercalar, recordo-me da professora orientadora de escola me ter referido o facto de haver poucas rotinas na minha turma. Tenho a certeza que a demora na assimilação dessas mesmas rotinas por parte dos alunos aconteceu precisamente pela pouca valorização dada por mim a esta situação. Em suma, creio que se trata de coisas simples para os alunos e que, quando devidamente assimiladas, trazem grandes benefícios à aula e ao tempo real que a aula possui. Cabe ao professor demonstrar e transmitir a importância deste factor, situação que corrigi posteriormente.

A segunda etapa foi claramente de consolidação de rotinas, que demoraram algum tempo a ser estabelecidas no primeiro período. Não tive qualquer problema neste segundo período com esta questão e creio mesmo que tudo o que foi estabelecido como rotina, aliado ao facto de ter aprimorado os meus momentos de instrução tornando-os curtos e objectivos, tornou as minhas aulas bastante mais produtivas, tendo um bom tempo útil de aula e por consequência um bom tempo potencial de aprendizagem. A evolução que os alunos registaram neste período do ano não deverá com certeza ser alheia a esta situação.

Em relação à gestão da aula, um factor que considero fundamental está relacionado com o domínio por parte do professor, dos conteúdos a leccionar. Sempre estive consciente desta situação, mas dentro do processo de estágio posso dizer que senti esta verdade de forma muito mais pragmática.

Considero que não defraudei os meus alunos em momento algum, ou em qualquer matéria. Simplesmente, matérias como a dança ou a ginástica, obrigaram-me a

um estudo prévio muito mais exaustivo do que qualquer outra matéria que já dominava desde início. A este respeito gostaria mesmo de referir a importância que sinto em manter uma formação contínua e actualizada de todas as matérias que leccionarei durante a minha vida. Uma coisa tao simples como uma acção de formação de dança, ministrada pela Faculdade de Motricidade Humana, fez toda a diferença na forma como ensinei esta matéria e na forma coo transmiti uma grande quantidade de feedbacks aos meus alunos.

Estou certo que será sempre um dos meus objectivos enquanto professor, o de fazer uma ou duas acções de formação por ano, no domínio estritamente exclusivo das matérias.

Por fim, encerrando a questão da organização e gestão da aula, refiro apenas aquilo que me parece óbvio, perante as recomendações de todo o nosso percurso académico. As minhas aulas foram sempre estruturadas em aulas poli-tematicas, por todas as razões e vantagens que este tipo de aulas traz ao professor e aos alunos. Para além de ser quase impossível trabalhar um planeamento por etapas sem este tipo de aulas, nem que seja pelo factor “tempo” que é sempre escasso, permite também uma constante rotação por matérias distintas, favorecendo a diversificação e a motivação dos alunos, já para não referir factores de transfer de aprendizagem entre matérias.

Relativamente aos estilos de ensino, baseei-me na bibliografia de Mosston e Ashworth (1986). A turma revelou uma grande dependência do professor e uma fraca autonomia no que diz respeito à actividade motora dentro da aula. Assim sendo, e de modo a não prejudicar o tempo potencial de aprendizagem dos alunos, foram utilizados preferencialmente os estilos de ensino por tarefa e por comando. Houve, no entanto, uma excepção que diz respeito aos desportos colectivos. Neste domínio, o ensino dos mesmos foi privilegiado através do estilo de ensino por descoberta guiada, de forma a estimular a criatividade e a busca de soluções autónoma por parte dos alunos. Estou muito satisfeito com os resultados obtidos neste domínio. No início do ano foi uma aposta muito arriscada, mas que, pelo sucesso que teve, se revelou muito proveitosa ao nível das competências apreendidas pelos alunos. Para além destes, utilizei dois estilos de ensino que não estavam previstos, a auto-avaliação e a hétero-avaliação. Como referi anteriormente, os mesmos serviram essencialmente como mais um método de avaliação formativa, pois fez com que os alunos reflectissem sobre a sua prática e as suas competências.

Os estilos de ensino mais utilizados na segunda e terceira etapa de ensino não se alteraram, devido à fraca autonomia que a turma revelou sempre para trabalhar sem a

orientação do professor. Foi uma constante desde o início, pelo que apenas por vezes foi possível introduzir um ou outro estilo diferente.

Quando tal aconteceu, não tive sucesso pelo que decidi manter-me com estes estilos de ensino até ao fim.

No cômputo geral, confesso que gostaria de ter dotado os meus alunos de mais autonomia. No entanto, a desmotivação intrínseca da turma para a prática da educação física, aliada a necessidade de promover o sucesso na disciplina para quase metade dos alunos, constituiu uma conjugação de factores que não me permitiram muito tempo para experimentar situações diferentes e poder errar.

No fim, felizmente que os objectivos foram conseguidos, pelo que dentro das condicionantes, humanas e de contexto, foi um trabalho que considero positivo, tendo sempre como referencia o ponto de partida e o ponto de chegada.

### ***Instrução***

Nesta dimensão da intervenção pedagógica integram-se as medidas que contribuem para incrementar a forma como o professor apresenta as actividades de aprendizagem aos alunos, a forma como os ajuda durante o tempo em que estão envolvidos nessas actividades e a forma como realiza o balanço sobre a maneira como as realizaram. (Onofre, 1995)

Durante as primeiras sessões, penso que os momentos de instrução foram bastante focados nos objectivos, muito embora tenha ficado convencido na altura do primeiro balanço, que a utilização mais frequente da demonstração poderia ser um factor potencial de sucesso nas tarefas. Para que o pouco tempo de informação transmitida ao aluno seja proveitosa, é necessário que o professor dê atenção à forma e conteúdo de informação que deverá ser apreendida pelo aluno em determinada sessão. (Onofre, 1995)

O questionamento foi sempre previamente dirigido e utilizado. Costumo recorrer muito ao feedback individual para garantir que o aluno está em sintonia comigo. Nos momentos de prelecção final, concluí que era possível enfatizar mais as componentes críticas das tarefas realizadas.

Penso que os momentos de instrução foram sendo cada vez mais objectivos e sintéticos com o evoluir da segunda etapa, não tomando muito tempo de aula que ficava liberto para a prática. Neste aspecto, creio que os momentos de instrução foram elucidativos e que os alunos compreendiam rapidamente a tarefa a desempenhar. O facto de o trabalho estar organizado por unidades de ensino, sem dúvida, foi um aspecto

facilitador desta apreensão, uma vez que, num conjunto de quatro a seis aulas iguais, apenas na primeira sentia necessidade de fazer um investimento maior neste momento inicial da aula. No entanto, notei que as componentes críticas das tarefas, nem sempre recebiam a total atenção dos alunos. Na altura tinha a duvida se tal se deveria ao facto de ter quer reforçar mais essas mesmas componentes ou, pelo contrário, se deveria ao desinteresse e pouca importância dadas à disciplina e suas tarefas pelos alunos. Até então tinha reforçado o feedback de acompanhamento à prática, e o questionamento no final das sessões utilizando palavras-chave referentes às componentes críticas a reter. No entanto, não notei uma muito maior atenção dos alunos face a esta questão, de aula para aula.

Notei que no terceiro período os alunos estavam mais focados nos objectivos individuais e de grupo e creio que tal se deveu a um enfoque ainda maior no feedback individual que utilizei para muitas situações específicas.

Numa análise retrospectiva sobre esta dimensão, creio que a turma que tive em mãos precisava de uma orientação muito cuidada e muito visual. As palavras nem sempre foram o melhor meio de instrução, factor demonstrado pelo maior sucesso obtido aquando da utilização de demonstrações práticas. Por outro lado, e nomeadamente nas aulas de ginástica, utilizei fichas de trabalho com representações visuais das tarefas que os alunos deveriam desempenhar. Na altura as professoras orientadoras incentivaram-me a utilizar estas mesmas estratégias nas restantes matérias e restantes espaços de aula. Confesso que não é algo que se coadune facilmente com a minha personalidade e, as poucas vezes que tentei, não obtiveram sucesso. No entanto, admito que na eventualidade de ter sido mais persistente e mais metódico na utilização deste instrumento, tal poderia ter surtido efeitos positivos mais visíveis.

Por fim é justo referir que os momentos de instrução inicial tiveram sempre mais sucesso que os momentos de balanço final. Tive sempre grande dificuldade em prender a atenção dos alunos nestes momentos em que sentia claramente que o seu foco de atenção já estava na preocupação de ir para casa, em quanto tempo faltava para tocar, etc. Com o avançar do ano, comecei a utilizar o questionamento individual com mais frequência, pelo que, na expectativa de serem questionados sobre algo, consegui que os alunos prendessem a sua atenção durante mais uns minutos em mim e foi a forma mais clara e concreto que consegui utilizar, para tornar estes momentos finais mais rentáveis.

De qualquer modo, e pese embora o facto de ter melhorado estes aspectos ao longo do ano, não foi uma das áreas em que tenha sentido particular sucesso neste estágio.



### **Acompanhamento**

A ajuda que os professores podem dar aos alunos na aprendizagem não pode, de forma alguma, esgotar-se nos cuidados postos ao nível da comunicação da informação inicial, ela tem que ser complementada por um acompanhamento sistemático da actividade prática dos alunos. (Onofre, 1995)

Para melhorar a capacidade de observação é muito importante que o professor adopte um posicionamento no espaço que lhe permita manter sob o seu controlo visual a maior parte dos alunos, bem como um deslocamento que lhe permita interagir com todos os alunos.

Na altura não me parecia que este aspecto fosse um problema para mim, tendo noção de que é uma área de intervenção bastante aberta, sempre susceptível de melhorias. No início um dos problemas identificados pela professora orientadora prendia-se com a minha circulação pelo espaço de aula. De acordo com a mesma eu circulava muito por entre os alunos e este facto fazia com que muitas vezes não tivesse toda a turma no meu campo de visão. Isto sucedia por uma questão de estilo pessoal, pois sinto grande prazer em fornecer feedback individual e acompanhar muitas vezes cada aluno nas suas tarefas. Dialoguei muito com a professora orientadora sobre este aspecto e entendemos que seria benéfico que adoptasse uma circulação mais periférica e que utilizasse mais o feedback à distância, até como meio dissuasor de comportamentos fora da tarefa. Tal como referi, trata-se de um estilo pessoal meu, muitas vezes usado inconscientemente, pelo que de início não foi fácil adaptar-me a esta nova forma de estar na aula. No entanto, penso que tenho razões para me sentir satisfeito, pois com o evoluir do ano lectivo e nos balanços feitos com a professora orientadora, a mesma foi transmitindo feedback favorável a esta minha nova forma de estar e penso nesta área fiz uma evolução muito significativa, não tendo hoje grandes problemas em ter sempre a turma no meu campo de visão.

Quanto ao feedback, preocupei-me garantir que todos os alunos recebessem informação de retorno acerca das suas prestações, tendo ficado desde logo definidos quais os alunos que mais necessitavam do meu acompanhamento em cada matéria. A qualidade das interacções para ajudar os alunos a progredir na sua aprendizagem está associada a um conjunto de medidas relacionadas com a utilização do feedback pedagógico. (Onofre, 1995).

A este aspecto gostava de salientar que este instrumento foi talvez aquele que utilizei ao longo do ano de forma mais variada. Refiro-me às diversas formas de feedback pedagógico que a literatura científica aponta. Desde o feedback descritivo, passando pelo

feedback prescritivo, motivacional e até quinestésico, todos foram de extrema utilidade para a condução do meu ensino. Creio que a variabilidade do uso do feedback permitiu que a minha interacção com os alunos se tornasse mais rica, mais abrangente e, em ultima análise, que atingisse o objectivo a que se propunha, ou seja, ajudar os alunos a ultrapassar uma dificuldade. O estilo de comunicação do professor, no contexto sala de aula, pode ajudar a melhorar a sua comunicação com os alunos, pois a conduta do professor é influenciada pela do aluno e vice-versa e cada forma de conduta comunica tanto um conteúdo como uma mensagem (Teixeira, 2007).

Penso que as questões básicas de Feedback e acompanhamento da prática consideraram-se resolvidas após o natal. Penso até que o feedback foi sempre uma ferramenta muito importante do meu trabalho e que o utilizei com competência, nomeadamente o feedback mais individual. Não posso no entanto dizer que tenha conseguido obter elevados níveis de empenhamento e motivação dos alunos. Posso sim comparar com a primeira etapa. Em comparação, posso dizer que fiquei bastante satisfeito com a progressão da turma no tocante aos níveis de empenhamento. Queremos sempre mais naturalmente, mas tenho q ficar satisfeito com o crescimento da turma a este nível. Já do ponto de vista motivacional, foi sempre notório que a maioria da turma não gosta da disciplina, era algo referido por vários alunos abertamente e creio que através do feedback individual e do estabelecimento de laços afectivos com os alunos, consegui tornar a disciplina suportável para muitos deles, com alguma motivação extra para algumas matérias. Esta realidade preocupou-me muito no início do ano pois o trabalho era extremamente condicionado por esta desmotivação geral, mas penso que durante a segunda e terceira etapa atingi com a turma um patamar muito razoável de motivação e empenho que permitiu realizar um trabalho de qualidade.

Em jeito de conclusão, se por um lado realizei uma evolução muito interessante no que ao meu posicionamento na aula diz respeito, creio que o feedback pedagógico sempre foi e sempre será uma das minhas maiores ferramentas de trabalho, tendo sido por isso uma das situações que melhor desenvolvi ao longo do estágio pedagógico.

### ***Disciplina***

Para além do estabelecimento das regras de funcionamento na aula, e para que a prevenção da disciplina possa ser eficaz, o professor deverá motivar a utilização do comportamento apropriado através de interacções positivas nesse sentido. (Onofre, 1995)

As regras de funcionamento na aula encontravam-se estabelecidas pelo grupo de educação física aquando da nossa chegada à escola. No entanto, eram regras mais referentes ao material a usar do que propriamente a uma conduta apropriada a ter na aula. Assim, tanto eu como os meus colegas de estágio tomamos a decisão de introduzir algumas regras para as nossas turmas que orientassem os alunos tanto ao nível da assiduidade e pontualidade, como do respeito pelo material, pelos espaços de aula e pelos colegas de turma. Estas regras foram dadas a conhecer aos alunos desde o primeiro momento de contacto com eles e terão tido certamente os seus benefícios. Gostaria ainda assim de ter envolvido os alunos na elaboração de algumas regras. De acordo com Onofre (1995), a definição das normas de funcionamento tem que ser realizada com a participação directa dos alunos. Esta questão não foi contemplada pela minha parte e fica a dúvida se, no caso concreto da minha turma, tal traria benefícios maiores.

Este parâmetro teve um custo muito elevado para mim no início mas revelou-se claramente uma batalha ganha e um investimento importante para que o ano lectivo corresse bem. Situações de comportamentos desviantes foram mais frequentes no início do ano e foram tendencialmente menos frequentes com o passar do tempo. Muito foi feito face a esta situação e posso dizer que no segundo período já era uma preocupação menor face a outras, mais inerentes à aprendizagem. Seja como for, o facto de estes comportamentos ocorrerem com menos frequência, não significa que fossem inexistentes. Muitos deles estavam ligados a um grande desinteresse pela disciplina e fraca motivação para a mesma, factores intimamente ligados com o insucesso que a maioria sentia. Foi sempre uma grande luta para encontrar situações de prática motivadoras e desafiantes para os alunos, ao mesmo tempo que se pretendia trabalhar o aumento de competências nas diversas matérias. Estou em crer que os resultados positivos deste processo foram notórios através da evidente diminuição destes comportamentos de desvio e, proporcionalmente, de um aumento do empenho motor dos alunos nas práticas propostas. Este parâmetro é talvez aquele que me dá nesta altura uma maior satisfação pessoal. Para o avaliar tenho que fazer uma análise retrospectiva da minha interacção com a turma. O primeiro período foi de facto duro e fiz questão de referir isso no balanço que fiz da primeira etapa. Esta turma apresentava um caso de indisciplina claro, não só nesta mas noutras disciplinas também e, vários casos de comportamentos de desvio e fora da tarefa que facilmente poderiam derivar para casos de indisciplina dentro da aula. Este aluno já trazia problemas disciplinares de anos lectivos anteriores, foi-me transmitida esta situação no primeiro conselho de turma, mas

confesso que não esperava uma situação tao premente, tão grave. Da análise que fiz depois de o conhecer, fiquei com a sensação de um rapaz muito revoltado por um lado, muito carente por outro e, com uma grande necessidade de afirmação perante quem o rodeava, objectivo que pretendia atingir através da intimidação, da violência verbal, emocional e, a espaços, física. As primeiras duas aulas foram extremamente exaustivas para mim pois este aluno tentou comigo o que tentou certamente com todos os seus professores. Tentou provocar, tentou dar nas vistas pela negativa, tentou no fundo perceber que tipo de pessoa eu era, através das minhas reacções perante as suas acções. A única certeza que eu tinha, muito antes de o conhecer pessoalmente, é que não queria seguir o caminho que outros haviam seguido com ele. Não queria seguir o caminho óbvio do castigo, não tinha qualquer dúvida que tal não surtiria efeito com este aluno, caso contrario, outros professores já teriam resolvido o problema muito antes de mim.

O grande trabalho de remediação e prevenção destes comportamentos foi de facto feito durante a primeira etapa. Mais do que estabelecer rotinas e regras, foi fundamental estabelecer uma relação de confiança e proximidade com todos os alunos, provavelmente diferente da relação que têm com os restantes professores. Hoje sei que foi esta a grande estratégia de sucesso perante este aluno mais problemático. Preocupei-me essencialmente com o ser humano, com o individuo, e não tanto com o aluno. A sensação com que fiquei no final do ano lectivo é que nunca ninguém havia olhado para ele desta forma, nunca ninguém se teria preocupado em olhar mais além.

Não teve efeitos imediatos pois tive situações delicadas e complicadas dentro da aula com o aluno indisciplinado em causa e as aulas (concretamente as de ginásio) tinham muito pouco tempo útil devido a vários comportamentos inapropriados dos alunos.

Recordo-me até de ter perdido a esperança perante esta minha estratégia. Comecei a recear estar a transmitir uma posição demasiado suave ou permissiva que pudesse trazer força e confiança aos comportamentos de indisciplina do aluno. No entanto, continuava certo de não querer entrar pela via contrária da punição simples e dura. Cada vez mais estava convicto que teria de haver outro caminho.

Nesta fase inicial cometi o erro de ser impaciente. Quis conquistar o aluno e mudar o seu comportamento demasiado rápido. Não dei tempo para que as minhas estratégias de intervenção pudessem maturar e dar resultados.

Com o passar dos dias, ainda no primeiro período, e com poucos resultados visíveis, recordo-me de ter experimentado quatro estratégias diferentes em quatro aulas diferentes. Foi após esta situação que decidi sentar-me à mesa com os meus colegas e

com a professora orientadora de escola e pedir ajuda. Enunciei tudo o que já tinha tentado fazer e manifestei a minha frustração perante o meu insucesso.

Foi então que a professora orientadora me pôs à vontade e me retirou alguma pressão de cima dos ombros, dizendo-me que em última instância, ela se responsabilizaria pela situação. Se por um lado me aliviou, por outro lado recusei-me perante esta hipótese. Não tinha qualquer desejo em falhar e queria fazer a diferença na vida deste aluno.

Mas foi um dos meus colegas que me chamou à atenção para o facto de não estar a dar tempo suficiente para que as minhas estratégias se consolidassem. Decidi aceitar esta observação como uma verdade clara e regressei à minha estratégia anterior. Iria preocupar-me mais com o ser humano, menos com o aluno e, de alguma forma, teria que o conhecer melhor. Teria que me aproximar dele.

Foi então que decidi utilizar para meu benefício, todos os momentos de contacto possível. Em primeira instância, decidi utilizar uma hora da semana que estava destinada à direcção de turma para me sentar com a professora directora de turma e falar com ela apenas deste caso. Conversamos bastante ao longo de todo o ano, mas nesta primeira conversa fiquei de imediato a conhecer um pouco da realidade familiar do aluno, realidade diga-se bastante complicada e manifestei também algumas opiniões que à data já possuía sobre o aluno.

Desta conversa resultou uma estratégia de acção bipartida, em que tanto eu na minha disciplina como a directora de turma na sua, tentaríamos aproximar-nos do aluno numa base mais pessoal, com o objectivo de ganhar a sua confiança e respeito, para termos mais dados concretos que nos ajudassem a compreender o seu comportamento.

Uma vez que eu acompanhava esta professora nas aulas de formação cívica com a turma, pensei em ter uma participação activa nestas mesmas aulas, factor que até fazia parte dos objectivos do estágio, de forma a poder contactar com os alunos fora do âmbito da educação física. Gostaria de referir a título de curiosidade que este objectivo correu tao bem, que tive alunos a lamentarem-se e a desejarem que eu fosse apenas professor de formação cívica. Para que melhor se compreenda, relembro que a motivação para a prática da educação física era uma luta constante.

A verdade é que, aos poucos e com muita paciência, comecei a perceber que o aluno olhava para mim com outros olhos, ao ponto de, por vezes, vir ter comigo pedindo a minha opinião sobre uma ou outra coisa. Normalmente eram coisas irrisórias, mas o acto em si revelava uma vontade de agradar que era precisamente oposta ao que se passava anteriormente.

Este aluno que passava os recreios fora da escola com companhias que não era as mais desejáveis, um dia apareceu num treino do núcleo de Desporto Escolar de basquetebol, que estava a meu cargo. Apareceu sem equipamento, sem autorização do encarregado de educação, a perguntar-se se podia treinar. Contra todas as regras, decidi que responder-lhe negativamente poderia ser um retrocesso enorme em todo este processo e decidi recebe-lo naquele dia. Integrou-se extremamente bem e daí para a frente, embora nunca tenha sido uma presença regular no núcleo, semana sim semana não lá aparecia ele para estar connosco.

Esta situação só conheceu avanços muito benéficos a partir desta altura e nunca mais este aluno foi o mesmo.

Devo até referi que foi nesta situação concreta que senti o processo de estágio como um todo e consegui colocar na prática o objectivo de interligação de todas as áreas do mesmo.

Tal como referi na altura, acabei a primeira etapa muito satisfeito pois consegui ganhar a confiança do aluno indisciplinado e já na altura, o aluno estava controlado. No entanto, ainda eram muitos os comportamentos desviantes que prejudicavam as aulas. As professoras orientadoras referiram que eu precisava de ser mais firme em alguns momentos de remediação. Penso que durante a segunda etapa consegui corresponder a este anseio e muito do que foi semeado no primeiro período, foi colhido no segundo. À data tinha uma turma sem casos de indisciplina e com uma quantidade de comportamentos desviantes claramente abaixo do que se registava no primeiro período. Naturalmente tudo o resto está intrinsecamente ligado com este facto. Tive aulas com mais tempo útil de aprendizagem, com muito menos tempo gasto em repreensões e esse mesmo tempo era dedicado ao acompanhamento didáctico dos conteúdos.

A consequência passou por aulas mais enriquecedoras que culminaram numa boa evolução dos alunos. Sinto-me muito satisfeito com o meu percurso neste parâmetro, não só pelos desafios que tive de superar mas também pela sensação de realização que se apoderou de mim no final do ano. Nem que fosse só pela ideia de ter feito a diferença pela positiva na vida de um aluno.

### ***Clima***

O clima de bem-estar numa situação de trabalho é habitualmente conotada com uma boa relação entre o professor e o aluno, contudo, as relações entre os alunos do grupo e a relação de cada um deles com as actividades de aprendizagem também condicionam esse bem-estar. Todos estes três níveis relacionais dependem do trabalho

pedagógico do professor, da forma como é capaz de promover uma aproximação afectiva positiva entre si e os alunos, dos alunos entre si e dos alunos com a actividade de aprendizagem. (Onofre, 1995)

Neste ponto faço um balanço um pouco paradoxal e passo a explicar porquê. Atendendo ao que refere Onofre, posso afirmar que o clima positivo no final do ano era uma realidade, realidade essa que muito adveio não só das actividades propostas mas também da relação que desenvolvi com todos os alunos. Repito que no final do ano, isto era uma realidade. Não o era no início do ano. No entanto ainda existiam pequenos e esporádicos focos de tensão entre alguns dos alunos da turma e não posso dizer que existisse um elevado grau de entusiasmo dos alunos pois quase todos os alunos da turma assumiam, como já referi, que não gostavam de educação física, pelas mais variadas razões. Esta foi, infelizmente, uma realidade incontornável. Pelo que, de acordo com os três níveis relacionais enunciados por Onofre (1995), se por um lado houve uma grande aproximação afectiva entre o professor e os alunos ao longo do tempo, também considero que por outro a relação entre os alunos e as tarefas de aprendizagem tiveram uma evolução relativamente pequena, embora existente.

Assim, à partida, teria poucos motivos para estar satisfeito no que a este parâmetro diz respeito. E de facto não estou satisfeito. Não posso no entanto deixar de fazer uma comparação entre o momento em que as aulas começaram em Setembro com a realidade que, por exemplo, já existia em Dezembro/Janeiro.

No início do ano o clima era desolador, com os alunos praticamente a não fazerem nada na aula e a contarem os minutos para sair. Havia um caso de indisciplina com um dos alunos da turma, também já abordado neste relatório, que a esta altura estava já quase totalmente resolvido, sendo um dos alunos que melhor relação veio a desenvolver comigo. A relação entre os alunos era manifestamente conturbada. A turma não se comportava como tal, sendo apenas um conjunto de alunos sem grandes ligações entre si. Escusado será dizer que as aprendizagens na disciplina eram a menor das suas preocupações e naturalmente que o entusiasmo era inexistente.

Passados quatro meses do início do ano lectivo, continuava a não estar satisfeito mas não posso esconder que sinto que muito foi conseguido. A promoção de um clima positivo de aula foi um dos primeiros objectivos a ser conseguido. A esta altura já tinha alunos a sorrir durante a aula e que se empenhavam na prática das tarefas. Penso que investi muito na relação pessoal com eles e que isso colheu dividendos. Naturalmente que as propostas de prática também terão tido a sua influência. Tinha alunos que se

insultavam dentro da aula e que progressivamente foram conseguindo coabitar dentro do mesmo grupo de trabalho, por vezes até em manifesta cooperação.

Não escondo que é um motivo de alegria para mim. No entanto, não escondo também que não tive um grande sucesso em modificar a desmotivação intrínseca que muitos sentiam face à educação física. A maioria da turma já se encontrava em prática motora mas estaria a mentir se dissesse que o entusiasmo era um factor constante e adquirido. A espaços e em matérias específicas, consegui que os alunos retirassem prazer da prática, mas ainda assim, muito esporadicamente para o que era desejado. Não sabia ao certo se alguma vez conseguiria alterar esta desmotivação intrínseca destes alunos, mas as conquistas que havia alcançado até à data motivavam-me para tentar algo mais.

Em suma, e como referi no início, o meu panorama não era idílico, longe disso, mas em comparação com a realidade do início do ano lectivo, penso que houve conquistas significativas.

No que diz respeito à terceira etapa, de um modo geral, posso afirmar que as aulas tinham um clima positivo de aprendizagem. Bem melhor do que anteriormente. No entanto devo realçar que esse clima se deveu sempre muito ao tipo de relação que tenho com os alunos.

Conquistei uma relação muito próxima com cada aluno e muito personalizada na forma como abordei cada um deles. Por outro lado, houve um grande crescimento das relações interpessoais entre os alunos. No início do ano os atritos eram constantes. Neste momento e apesar de não haver grandes afinidades enquanto turma (o estudo de turma provou isso), já era possível ter todos os alunos em harmonia dentro da mesma aula. Este facto contribuiu muito para um melhoramento substancial do clima.

Por fim, não posso dizer o mesmo da relação que cada um deles tem com as situações de aprendizagem. Que esta relação melhorou é um facto, que já havia no final do ano um clima de aprendizagem também, mas foi sempre muito difícil atingir um nível de elevado compromisso e ambição perante as tarefas de aprendizagem, porque simplesmente tal não era relevante para estes alunos. Assumo total responsabilidade por não ter conseguido alcançar tal objectivo, mas mentiria se não dissesse que acabei o ano satisfeito com o que foi alcançado por mim, por cada aluno individualmente, e mais importante, enquanto turma.



### ***Gestão do Conteúdo***

A gestão do conteúdo está relacionada com as situações de prática criadas pelo professor, de forma promover a aquisição ou o desenvolvimento de determinadas competências por parte dos alunos.

A criação de um ambiente adequado de aprendizagem envolve a capacidade de ajustar o nível das tarefas à experiência anterior e ao nível de prática dos praticantes, de tal modo que as tarefas não sejam muito difíceis (o que promove desde modificações às tarefas propostas, por parte dos praticantes, até ao seu completo abandono) ou muito fáceis (promovendo quer o desinteresse e a socialização, quer alterações às tarefas no sentido de as tornar mais desafiantes). (Teixeira, 2007)

Creio que revelei capacidade para fazer estas alterações quando se revelou necessário. Não aconteceu tanto ao nível das tarefas mas mais ao nível da composição dos grupos. A definição de grupos homogéneos ou heterogéneos adequados a cada matéria tem permitido a obtenção das competências determinadas para cada aluno e em determinadas tarefas específicas aconteceu ser mais benéfico colocar este ou aquele aluno num grupo diferente.

Parece-me que esta questão esteve bastante relacionada com o facto da esmagadora maioria dos alunos da turma terem tido que trabalhar o nível introdução na maior parte das disciplinas e as excepções trabalharem apenas uma parte do nível elementar. Isso fez com que o desafio de construir situações de prática exigente não fosse nunca um problema, pelo contrário. Questionava-me muitas vezes se determinada situação não estaria demasiado facilitada. Neste aspecto específico, a opinião do núcleo de estágio nas reuniões pós-aula foi determinante para balizar esta minha visão.

Assim, tudo o que se encontrava relacionado com as tarefas fez-se sem problemas e das poucas vezes que uma tarefa foi alterada durante a aula, creio que foi alterada para uma situação mais desafiante para os alunos. Creio que é um parâmetro cumprido com relativo sucesso e reforço a importância, para a minha vida futura, da reflexão constante dentro da aula e a observação e discussão de ideias com os colegas nos momentos pós-aula.

### ***Observação***

Neste subcapítulo pretendo tratar todas as tarefas de observação que decorreram no estágio, das quais faziam parte, a observação de aulas do orientador de estágio, que neste caso se constituiu na análise de sessões de professores do Grupo de Educação Física, a observação de aulas dos colegas estagiários, a observação de aulas de

estagiários de outras escolas, que decorreu nas visitas inter-escolas, a leccionação de duas aulas dos colegas de estágio, a experiência de leccionação de um horário completo e o registo audiovisual de uma aula no início de cada etapa de formação.

Estes momentos foram de extrema importância no seu conjunto, mas essencialmente enquanto elementos individuais, visto que cada um deles forneceu uma riqueza de análise e reflexão diferenciadas.

Para todas as observações efectuadas e para as autoscopias individuais de cada um dos estagiários, o núcleo de estágio concebeu uma ficha de observação com vários itens de técnicas de intervenção pedagógica com uma análise global dos aspectos positivos e negativos de cada sessão.

Relativamente às observações efectuadas aos professores mais experientes do grupo de educação física e respectivas turmas, estas foram fundamentais para mim, pois permitiram observar uma experiência de ensino em que muitos dos problemas que eu sentia no decorrer das minhas aulas, também aconteciam nestas turmas. Ter a oportunidade de perceber de que forma um professor mais experiente lida com a situação e de que forma gere todo o contexto da sala de aula, tornou-se extremamente útil e proveitoso e, em casos específicos, bastante importante na adopção ou modificação de alguns comportamentos que eu praticava.

As análises feitas às aulas dos meus colegas de estágio tiveram o seu grande mérito na observação de contextos diferentes, em turmas diferentes, com dinâmicas diferentes. Verdade seja dita que as turmas de cada um dos estagiários eram muito diferentes entre si e pouco se conseguia transportar de uma realidade para outra. No entanto, ver que tipo de estratégias, cada um de nós implementava no seu contexto e reflectir sobre elas foi sempre um momento determinante no decorrer do ano lectivo.

As visitas às escolas acima referidas funcionaram para mim na mesma lógica destas observações.

No entanto, gostaria de salientar a importância pragmática que o último método de observação teve para mim. A filmagem de uma aula por período foi de facto um instrumento brilhante, pois, antes de tal acontecer, ninguém adivinharia as diferenças que se observavam na visualização da gravação, face à realidade de estar dentro da aula, a conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Permitiram o desenvolvimento de uma consciencialização muito superior ao que antes evidenciava. Estas filmagens aconteceram três vezes no ano lectivo, uma em cada período, e, perante recomendação da professora orientadora da faculdade, uma filmagem por cada espaço físico de aula.

Hoje, e face à importância que atribuo a este instrumento, creio que seis filmagens, duas por cada período, seria o ideal.

Recordo-me de ficar incrédulo com pormenores que eram tão visíveis na filmagem e que, dentro do espaço de aula, escapavam por completo ao controlo do professor. Este factor contribuiu para muitas modificações positivas na minha forma de estar e de conduzir o ensino.

Por fim, creio que a troca de turmas é um factor fundamental para qualquer estagiário. No meu caso específico, fiquei extremamente satisfeito pela oportunidade de leccionar às turmas dos meus colegas. Como já foi por mim referido, a turma que estava a meu cargo era uma turma muito desinteressada pela disciplina de educação física, e todo o ano eu lutava para que tal se modificasse. A verdade é que poder dar aulas à turma de um dos meus colegas foi um prazer enorme, por ser um grupo extremamente motivado e interessado. A diferença fez-me muito bem pois lembrou-me que cada turma tem as suas especificidades e num futuro próximo, a realidade de um professor passará seguramente por turmas mais desinteressadas ou mais motivadas.

Por fim, numa semana do terceiro período tive a oportunidade de cumprir o objectivo de estágio de realizar a semana a tempo inteiro, com 22 horas de trabalho, entre leccionação a turmas diferentes, passando por reuniões e momentos de direcção de turma, até ao desporto escolar.

No planeamento desta semana, tive três objectivos essenciais. Em primeiro lugar dar aulas a turmas com idades diferentes da minha. Dei maioritariamente aulas a turmas do 5º ano, 6º ano e 7º ano de escolaridade. Por outro lado, queria experimentar um núcleo de desporto escolar diferente do meu e assim, dei um treino de futsal nessa semana. E por fim, queria que um dos dias desta semana fosse mais sobrecarregado, pelo que construí no meu horário uma manhã com quatro horas de aulas seguidas.

Esta semana foi extremamente exaustiva, não tanto no trabalho de campo, mas sim no planeamento. Socorri-me sempre dos professores titulares de cada turma pois queria planear de acordo com o processo já decorrente. Todos os professores me deram total liberdade o que me permitiu também introduzir algumas *nuances* na organização das aulas, como por exemplo, a introdução das aulas poli-temáticas, estratégia pouco utilizada pelos professores do grupo. Ao invés destes elementos positivos, as turmas eram completamente desconhecidas para mim, pelo que a formação de grupos de nível, ou a adequação do nível das tarefas, revelaram-se desafios extremamente complicados.

Gostaria ainda assim de concluir que foram experiências que fizeram toda a diferença no meu processo de estágio. Ficar preso a uma turma apenas durante todo o

ano de estágio tornaria o mesmo muito menos completo e limitante. Desta forma, permite-se ao professor ter uma visão mais ampla e abrangente da realidade, não só presente mas acima de tudo, da sua realidade futura.

## **II.2. INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

Nesta área de formação, segundo o Guia de Estágio de Setembro de 2009, pretendia-se a assimilação, por parte do estagiário, de um conjunto de competências relacionadas com a investigação pedagógica, concretamente, a concepção de estudos e projectos de investigação-acção no seu meio escolar, no contexto onde está inserido o seu estágio, de forma a poderem ser-lhe úteis no seu futuro como docente.

Esta área organizou-se, no primeiro semestre, correspondendo sensivelmente ao primeiro período e ao primeiro mês do segundo do ano lectivo escolar, trabalho este desenvolvido no seio do Núcleo de Estágio e em estreita colaboração com a cadeira de Investigação Educacional, sendo nos momentos destas aulas que tratámos e concebemos o projecto de investigação propriamente dito.

Esta dinâmica de organização do estágio permitiu não só a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos relativos à concepção de projectos como, também, um sentido de obrigação para iniciar o trabalho desta área, e tendo isto, considero que foi um agrupamento inovador muito positivo.

Na área de Investigação e Inovação Pedagógica os objectivos foram organizados em concordância com as etapas de procedimento científico (Carreiro da Costa, 1996), tendo assim:

1. “Identifica um problema do grupo/departamento/escola e argumenta a sua pertinência contextual (reportada à dinâmica da escola em que se integra)”, objectivo relativo à primeira etapa do procedimento científico a construção de uma pergunta de partida baseada no contexto em que se irá desenvolver o estudo;
2. “Concebe um processo integrado de caracterização do problema com recurso a um quadro teórico de referência válido, identificando e justificando as decisões de ordem metodológica, nomeadamente os processos de recolha e tratamento de informação”, referente às etapas de exploração do problema, definição da problemática e construção do modelo;
3. “Aplica os procedimentos de objectivação do problema garantindo as suas qualidades gerais de validade e fiabilidade”, reportando à quinta fase do procedimento científico, a aplicação e observação citando Piéron (1999), “a descrição do fenómeno”;

4. “Propõe um conjunto integrado de soluções válidas para a superação do problema identificado”, fazendo parte da etapa de análise da informação para concluir sobre o modo de intervenção no problema.

Dos objectivos desta área faziam, também parte, a organização, avaliação e realização de uma sessão de apresentação do estudo. Perante tal, o núcleo de estágio decidiu promover uma participação na escola (área 3) e participação na relação entre a escola e a comunidade (área 4).

Pretendo assim fazer uma análise destes conteúdos, dividindo-os em duas partes: uma primeira relativa ao processo de investigação educacional propriamente dito e o segundo referente à sessão de apresentação dinamizada e a sua pertinência para o estágio.

### **II.2.1. PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO**

Faz-se investigação por várias razões e para diferentes audiências. Tradicionalmente, os académicos categorizaram a investigação em dois tipos: “fundamental e aplicada”. O objectivo da investigação fundamental é o de aumentar o nosso conhecimento geral (Anacleto, 2008). Os enfoques, para este tipo de investigação, são as comunidades académicas e científicas. A investigação aplicada dirige-se a vários tipos de audiências (professores, administradores, políticos, pais e alunos), possuindo, contudo a preocupação pelas implicações práticas imediatas (Schein, 1987 citado por Anacleto, 2008).

O nosso estudo de investigação foi realizado com o intuito da melhoria da qualidade da Escola e dos seus intervenientes, aspecto que foi nosso propósito antes mesmo de ter sido iniciada a primeira etapa do processo de investigação.

Demos início ao nosso trabalho com um propósito em mente: a integração desta área de estágio com a cadeira de educação e promoção para a saúde que nos foi ministrada no segundo semestre do nosso curso de mestrado. Esta ideia foi-nos transmitida em primeira mão na primeira aula da cadeira de Investigação Educacional. Todo o trabalho foi assim desenvolvido no sentido da interligação entre as cadeiras, o que me parece ter resultado bastante bem, uma vez que o plano de intervenção apresentado neste processo de investigação, serviu de ponto de partida para o desenvolvimento da acção na área 3 do estágio. Este aspecto será abordado mais à frente.

A investigação educacional, devido em parte ao ensino como actividade complexa e à grande diversidade das suas dimensões de estudo caracteriza-se, quer pela multiplicidade quer pela dependência contextual (Pacheco, 1995).

No caso da dependência contextual, tal deve-se ao facto de o investigador não poder dissociar-se de um contexto sociocultural em que se encontra inserido. Posto isto, iniciamos a primeira etapa do nosso processo científico através da realização de uma auscultação prévia dos diversos problemas existentes na escola. Fizemo-lo através de inquéritos presenciais aos elementos constituintes da comunidade escolar, nomeadamente membros do órgão de gestão, pessoal auxiliar de educação, professores e directores de turma.

Dos resultados obtidos destas conversas, percebemos que o denominador mais comum eram os problemas relacionados com comportamentos de violência escolar. Directa ou indirectamente, todos os intervenientes nestas conversas focaram o assunto, facto que por si só era relevante mas que era também corroborado pela nossa experiencia de leccionação à data e pelo que nos era possível observar no quotidiano da nossa presença na escola.

Deparamo-nos neste momento com a dúvida sobre o local onde deveríamos incidir a nossa investigação, se na sala de aula ou, por outro lado, no recreio escolar. Para obter resposta a esta questão, entramos na etapa seguinte do processo de investigação, que consiste na revisão da bibliografia já existente sobre o tema, de forma a percebermos o que já havia sido estudado e concluído por outros investigadores. Neste âmbito, foi preciosa a ajuda do professor de Investigação Educacional que, nos orientou ao longo do processo. De acordo com o problema identificado, formulamos uma pergunta de partida que nos levou a estudar bibliografia sobre o tema em causa.

Em consequência deste processo, elegemos o contexto do recreio escolar enquanto objecto de estudo, visto que a maioria dos estudos já efectuados sobre a temática reportam este local como prevalecente no respeitante a comportamentos de bullying na escola (M. Marques, 2006). Os elementos da comunidade educativa referiram a mesma opinião face à realidade específica da escola EBI Rainha D<sup>a</sup> Leonor de Lencastre.

A escolha recaiu também nos 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ciclos de ensino como público-alvo do nosso estudo pelo simples facto de estes serem os anos de escolaridade em maioria na escola, o que alargaria a nossa base de amostragem definida para este trabalho.

A multiplicidade observa-se pela existência de diferentes abordagens e/ou modelos, paradigmas (por exemplo, os modelos das Ciências Naturais e das Ciências Sociais, os métodos indutivo e dedutivo, as técnicas quantitativas e qualitativas), que

origina uma discussão, por vezes dicotómica, sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos da investigação. (Anacleto, 2008)

Focando o paradigma onde iríamos incidir, alinhamos o nosso estudo concordando com o que Pereira, Neto e Smith (2003) apresentam, uma perspectiva ecologista, analisando características dos espaços físicos que poderão ser causadores de práticas agressivas no recreio, nomeadamente a falta de estruturas que sirvam a existência de actividades lúdicas, necessidade essencial aos jovens, as escolas construídas com áreas de recreio reduzidas e com características como a ausência de diversificação dos espaços, a sobrelotação das escolas e em particular dos recreios, tendo estas características como consequência mais directa, a marginalização de algumas crianças e a falta de oportunidades que favoreçam o normal desenvolvimento de cada uma delas.

O passo seguinte passou por estabelecer a problemática a estudar e deu-se início à concepção de um processo integrado de caracterização dessa mesma problemática, fazendo para tal, recurso a quadros teóricos validos.

Devido ao facto de a construção de um instrumento valido de raiz consumir grande parte do pouco tempo que possuíamos, optámos pela adaptação de um instrumento certificado e validado já existente, que viesse ao encontro da realidade da nossa escola.

Elaboramos assim o nosso projecto exclusivamente na cadeira de Investigação Educacional e apresentamo-lo na escola às professoras orientadoras de estágio e á directora de agrupamento de escolas, dada a pertinência do estudo para a instituição em si. Tendo recebido uma resposta positiva, foi-nos dada total liberdade para passarmos à fase de implementação do projecto. Passo seguinte: aplicação dos instrumentos e recolha de informação.

Construímos nesta etapa, um modelo de metodologia que nos orientou ao longo do processo, permitindo uma visão do todo muito mais precisa e apurada. Deste modelo, resultou uma calendarização para a execução das várias tarefas e dos vários passos a seguir no processo de investigação. Contudo, foi nesta fase que se registaram os aspectos mais negativos do nosso trabalho. Nunca colocando em causa a viabilidade do estudo, muitos dos procedimentos a adoptar atrasaram-se na sua execução e por esta razão, foram várias as etapas do processo que ficaram demasiado em cima do prazo final.

A definição apresentada por Carreiro da Costa (1996) relativamente à investigação-acção, “processo de inquirição conduzido por quem está directamente

envolvido com a finalidade de implementar uma mudança numa situação determinada”, objectivo inerente a esta área, pressupõe a existência não só um plano de investigação, apresentado até agora, mas também, um plano de acção que decorre necessariamente do processo de investigação anterior.

Contudo, o nosso estudo não abrangeu todas as etapas deste tipo de investigação pois tal não estava contemplado no Guia de Estágio.

Apesar de a aplicação do plano de intervenção não fazer parte dos objectivos do guia, fizemos uma proposta de um possível plano que, a meu ver, teve a preocupação de propor soluções de fácil concretização, sustentadas por uma argumentação pertinente.

Tomamos depois a decisão de integrar algumas destas medidas as na acção levada a cabo a propósito dos objectivos da área 3, concretamente, na implementação de uma actividade de educação para a saúde, justificando a sua pertinência com o trabalho desenvolvido na área da investigação e inovação pedagógica.

Em jeito de conclusão, tenho a sensação que esta área desenvolveu competências em mim que, de outra forma, não teria sido possível. Não só por me ter iniciado nos processos de investigação científica e pedagógica, mas pelos resultados que daí advieram.

Gostaria até de referir que as relações entre o núcleo de estágio tornaram-se mais coesas após este trabalho, pois o mesmo obrigou-nos a uma troca de ideias e comunicação constantes, que perdurou para o resto do processo de estágio.

## **II.2.2. SESSÃO DE APRESENTAÇÃO**

A sessão de apresentação será analisada tendo em conta dois momentos essenciais, o planeamento da sessão e seus procedimentos e, a sessão propriamente dita. Em cada um dos momentos anteriormente referidos pretende-se fazer uma comparação crítica entre o que havia sido planeado e o que aconteceu de facto.

Para a divulgação da sessão foram utilizados vários meios de informação. Para a comunidade em geral, foram afixados cartazes em pontos estratégicos da escola, locais onde o nosso público-alvo circulava com maior frequência. Assim, locais como a entrada principal da escola, a secretaria, sala dos professores, sala dos directores de turma e a sala dos assistentes operacionais foram os locais por nós escolhidos para a fixação dos cartazes promocionais, com uma semana de antecedência.

Em simultâneo foram enviados vários convites por correio electrónico para todas as pessoas ou estruturas que, de alguma forma, estariam envolvidas com o estágio ou com a escola. Professores Orientadores de Estágio ligados ao Estágio da FMH, todos os



nossos colegas estagiários, coordenadores dos Directores de Turma, representantes dos Encarregados de Educação e Presidente da Junta de Freguesia de São Marcos foram todos, alvo do nosso convite.

Com isto, tivemos a preocupação de alargar a nossa apresentação, não só à comunidade educativa da escola em questão mas também às estruturas administrativas externas e à comunidade em geral.

No dia da apresentação, a quantidade de presenças não esteve nem perto do número de convites que haviam sido endereçados, visto que compareceram apenas 23 pessoas. No entanto, garantimos a diversidade dos agentes em causa, visto que estiveram presentes representantes de Encarregados de Educação, Núcleos de Estágio, assistentes operacionais, uma Professora de Educação Física e o senhor presidente da junta de freguesia de São Marcos, representado através da presença de uma assessora do seu gabinete. A ausência, ainda assim, da comunidade docente, na pessoa dos directores de turma deixou-nos a pensar se poderíamos ter feito algo mais na promoção da nossa acção junto dos mesmos.

Os recursos exigidos para esta sessão de apresentação foram adequados à dimensão da mesma, não havendo qualquer obstáculo no respeitante aos meios audiovisuais necessários e contámos até com o apoio da escola para a realização de um coffee-break, para o qual foram cedidos alguns géneros alimentícios bem como do pessoal auxiliar que, voluntariamente nos ajudou a preparar este momento.

O núcleo de estágio decidiu também fazer acompanhar os convidados de documentação de suporte teórico. Esta foi distribuída sob a forma de papel, uma vez que não conseguimos encontrar patrocínios para a cedência de pastas e canetas.

Decidimos também anexar o respectivo programa da sessão nos cartazes de divulgação, e creio que este factor foi fundamental, não só para que a sessão tivesse o seu início à hora marcada, mas também para dar a noção exacta aos presentes da duração da sessão e da evolução temática da mesma.

A estruturação da sessão foi decidida tendo em conta um objectivo de reflexão conjunta e troca de ideias entre os participantes. Como tal, dividimos a sessão em duas partes, sendo a primeira parte constituída pela apresentação do nosso estudo, na sua totalidade e a segunda parte transformou-se num debate aberto a todos os presentes, com a moderação dos estagiários. Gostaria de referir a importância do coffee-break nesta dimensão uma vez que foi pensada para que as pessoas pudessem interagir e eventualmente trocar ideias antes do debate. Acredito que funcionou muito bem até porque, no meu caso concreto, fui abordado pela assessora do senhor presidente da

Junta de freguesia, momento em que tive oportunidade de trocar ideias face a vários assuntos.

A sessão teve início no horário previsto com a recepção dos convidados realizada por alunos do 9º ano, que tinham a função de os encaminhar até à sala onde iria ser realizada a apresentação.

A abertura da sessão foi conduzida por um membro do Órgão de Gestão da nossa Escola, que compareceu por impossibilidade da Directora do Agrupamento de Escolas D. João II.

O momento da apresentação do nosso processo de investigação foi dividido em três partes, para que os três estagiários pudessem intervir de igual modo na sessão. Construímos transições fluidas e naturais, de modo a que a qualidade da sessão não fosse afectada pelas transições entre os oradores.

O discurso foi claro e agradável de ouvir, de acordo com algumas pessoas presentes, facto que nos deixa naturalmente satisfeitos.

Relativamente ao debate, este foi estruturado previamente com um conjunto de perguntas de partida que, efectivamente, desencadearam a discussão. Contudo, a temática foi divergindo e convergindo sucessivamente, com um controlo bastante reduzido da nossa parte.

Enquanto moderadores considero que estávamos pouco preparados e que tivemos pouca presença nos momentos em que deveríamos ter intervindo. É algo a melhorar para sessões futuras.

Tivemos, porém, o cuidado de dar a palavra a todas as “entidades” que estavam presentes permitindo intervenções de funcionárias, professores, órgãos de gestão e encarregados de educação da nossa Escola, tendo contribuído para a discussão, também, a representante do Presidente da Junta de Freguesia de São Marcos.

A discussão, foi frutuosa e, se por vezes aparentava estar algo caótica, por outro lado era fruto da vontade que todos sentiam de acrescentar algo mais ao debate, factor que considero positivo e sinal de interesse na temática.

Para a avaliação desta sessão, elaborámos inquéritos de opinião anónimos e de fácil preenchimento possuindo um espaço para possíveis sugestões e opiniões. Este inquérito foi preenchido por todos os participantes na actividade e entregue à saída da sessão.

Em suma, a sessão decorreu conforme o planeamento prévio, e atingiu o sucesso que se pretendia junto da comunidade escolar e educativa em geral. Em jeito mais individual, permitiu-nos um enorme ganho de competências na preparação de eventos

desta índole que é algo que considero de grande valor para a nossa vida profissional futura.

### **II.3. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA**

Esta área 3 do Estágio relativa à participação na escola reportou-se ao desenvolvimento de competências relacionadas com três âmbitos de intervenção profissional: a concepção e dinamização de actividades de Desporto Escolar, neste caso concreto, o núcleo de basquetebol, a concepção e implementação de uma actividade de educação para a saúde na escola em estreita relação com a disciplina de Educação e Promoção da Saúde do mestrado da Faculdade de Motricidade Humana e, o conhecimento das actividades de organização, gestão e administração escolar, representado com a formulação do documento de Caracterização da Escola.

#### **II.3.1. DESPORTO ESCOLAR**

Neste estágio, de acordo com o Guia de Estágio de Setembro de 2009, as competências a desenvolver pelo estagiário seriam adquiridas num contexto de coadjuvação de todo o processo, e foi o que sucedeu durante este ano lectivo.

O núcleo de Desporto Escolar que me foi atribuído foi o núcleo de basquetebol, núcleo no qual apresentaria a minha coadjuvação à professora orientadora de escola que ficou responsável pelo mesmo.

No entanto e após ter tido conhecimento de que eu era treinador federado da modalidade há vários anos e, após ter-me observado a ministrar os primeiros treinos, a professora atribuiu-me total liberdade de planeamento e condução do núcleo, facto que me deixou muito satisfeito pois vi este gesto como um sinal de confiança que me estava a ser atribuído.

O núcleo de basquetebol não existia no ano lectivo anterior e, de acordo com um colega professor do grupo, havia existido uma equipa feminina há dois anos, mas que pouco treinava. Assim, não existia trabalho que viesse de trás e que devesse ser continuado.

Em conjunto com a professora orientadora, construiu-se o horário de treino, tendo ficado estipulado um treino de 45 minutos à terça-feira e um treino de 90 minutos à quinta-feira. Ambas as situações na hora de almoço dos alunos.

A primeira questão que se colocou foi o escalão etário que deveríamos inscrever para a competição inter-escolas. Esta questão surgiu de imediato e francamente era de

todo impossível prever que massa humana apareceria para se inscrever no núcleo e, portanto, saber se participaríamos com uma equipa masculina ou feminina, de infantis ou juvenis. Alguns núcleos, aquando da fase de captação de alunos, abriram as inscrições somente para um grupo etário específico, de um género específico. Confesso que na altura esta situação me caiu muito mal, pois a meu ver era a contradição do espírito do desporto escolar, que deve estar acessível a todo e qualquer aluno.

Manifestei á professora orientadora a minha intenção de esperar para receber todos os interessados em participar no núcleo, e então, face aos alunos que se inscrevessem, tomarmos a decisão de que escalão etário participaria em competição. A professora compreendeu e concordou em atrasar o comunicado que a escola deveria enviar às estruturas centrais do desporto escolar até à data limite possível.

Neste momento concreto eu tinha uma ideia muito clara do que pretendia para este núcleo. Queria receber todo e qualquer aluno que tivesse vontade de aprender e divertir-se a jogar basquetebol, independentemente do género ou idade. Queria ter como principio aceitar todos os alunos sem olhar a quem, de modo a que este núcleo fosse sinonimo de alegria, solidariedade, comunhão de um prazer comum, o basquetebol e acima de tudo, que possuíisse um ambiente inclusivo.

O núcleo de basquetebol teve uma grande adesão, aliás como todos os núcleos da escola. Os professores dos restantes núcleos afirmaram que a adesão superou francamente as expectativas. Tal facto não terá sido alheio ao meio de divulgação do Desporto Escolar realizada pelo Núcleo de Estágio que se constituiu num vídeo contendo os horários dos treinos, professores responsáveis e escalões de incidência complementados com pequenos anúncios publicitários, excertos de performances desportivas de jogadores de classe mundial. Este vídeo esteve, durante a semana que antecedeu a abertura de inscrições, em contínua reprodução no bar da Escola, local de preferência dos alunos.

No caso concreto do núcleo de basquetebol, à data da escolha da equipa que iria representar a escola na competição inter-escolas, o núcleo contava com vinte e duas inscrições, dez rapazes e doze raparigas. O problema parecia ser apenas de escolha de género, mas outra questão se colocava: o escalão etário. Dos dez rapazes presentes, cinco tinham idade de infantis e os restantes cinco, idade de iniciados. Em nenhum dos casos havia número suficiente para inscrever uma equipa em competição, visto que qualquer problema com qualquer um dos alunos, colocaria em causa a comparência da escola no campeonato, facto que não era admissível. No caso das raparigas, sete tinham idade de iniciadas e cinco idade de juvenil. A mesma questão se colocava nesta situação.

Eram números demasiado curtos para se inscrever tanto uma equipa de iniciadas femininas como uma equipa de juvenis femininas.

Perante esta situação, fui ao encontro da professora orientadora e apresentei uma solução que me parecia a melhor possível. Inscrever uma equipa de Juvenis femininas que jogariam com cinco alunas com a idade respectiva do escalão e, fazer a subida de escalão às restantes sete alunas com idade de iniciadas. Desta forma, não só se incluíam todas as alunas em competição, como se permitia que doze dos vinte e dois elementos do núcleo estivessem integrados neste âmbito competitivo.

É importante referir que a mesma lógica não foi aplicada aos elementos masculinos, pois neste caso, os escalões envolvidos seriam os de infantis e iniciados. As estruturas, física e maturacional, dos infantis eram incompatíveis com a dos alunos iniciados, facto que desequilibrou a decisão a favor da equipa feminina.

Esta solução poderia ainda assim ter um contra. O facto de entrarmos em competição e fazermos um campeonato inteiro num escalão etário acima da maioria das alunas constituintes da equipa, fazia adivinhar um insucesso desportivo que poderia ser de tal maneira estrondoso que afectasse irremediavelmente a motivação para a prática da modalidade. Ainda assim, manifestei a minha vontade de colocar a inclusividade à frente de eventuais sucessos desportivos, e correr o risco de ter que gerir a motivação das alunas em ambientes mais hostis que pudessem vir a desenvolver-se.

A professora orientadora apoiou o risco que se assumia e permitiu que esta solução avançasse.

Posto isto, os treinos do núcleo de basquetebol iniciaram-se dentro de grande motivação, e o número de participantes inscritos foi aumentando ao longo do ano até ter atingido o número máximo de 38 elementos.

Tantos elementos nunca estiveram presentes em simultâneo num treino, devido essencialmente à vida escolar de cada aluno. Muitos alunos não conseguiam vir a um dos dias de treino porque o horário coincidia com uma aula e outros, com o decorrer do ano, foram alvo de apoio escolar às mais diversas disciplinas, apoio esse que acontecia sempre na hora de almoço, em simultâneo com o horário do desporto escolar.

Ora, se a natural heterogeneidade do grupo não dificultasse já qualquer tarefa de planeamento de treino digno desse nome, esta situação tornava a presença dos alunos de tal maneira imprevisível e irregular que o processo de planeamento tornou-se simplesmente impossível. Nunca sabia com que alunos contava a cada treino, pelo que foi impossível garantir o princípio de continuidade do treino desportivo, perdendo-se assim o carácter sistemático que o mesmo contempla. Assim sendo, tracei linhas gerais

de orientação didáctica para a actividade do núcleo que felizmente produziram óptimos resultados.

Penso ser importante focar-me um pouco sobre a equipa feminina que esteve em competição. Estas alunas treinavam misturadas com os restantes elementos do núcleo, e metade da equipa só conseguia comparecer a um dia de treino, pelo que restava o outro para treinarmos em conjunto, facto que raramente foi possível. No entanto a evolução deste grupo manifestou-se a vários níveis, facto que me deixou extremamente feliz, visto que perante as condições e a realidade do treino, quaisquer melhorias seriam grandes conquistas.

A conquista que mais me marcou foi o facto destas doze raparigas, de idades diferentes, de turmas diferentes, terem ficado amigas e muitas terem passado a conviver lado a lado nos tempos de recreio. Este facto era sinal do espírito solidário e amigo que se vivia dentro do núcleo e, posteriormente, que se construiu em redor de uma equipa digna desse nome.

Por outro lado, estas raparigas conseguiram vencer o primeiro jogo de sempre da escola, na modalidade de basquetebol. Isto era altamente improvável, visto que a diferença de qualidade e de maturidade para as restantes equipas era notória, estávamos a jogar um escalão acima. E pese embora o facto do rendimento desportivo ser a ultima das preocupações do desporto escolar, esta conquista teve efeitos visíveis na auto-estima de cada uma das alunas. Algumas, eventualmente, nunca teriam ganho nada na sua vida. A verdade é que desde esse momento, algumas das alunas até mais tímidas, passaram a andar na escola com outra confiança, o que foi um bónus muito bonito de ver.

Mas gostaria de referir um caso que me marcou profundamente e que jamais esquecerei. Ao longo do ano lectivo, tínhamos sempre um aluno com necessidades educativas especiais que tentava entrar e ver o nosso treino. Eu não sabia desta situação porque, de acordo com o regulamento da escola, só os alunos inscritos no núcleo poderiam estar dentro do pavilhão à hora do almoço. E neste caso concreto, as senhoras assistentes operacionais nunca permitiam a entrada deste aluno que era claramente rejeitado no espaço de recreio escolar.

No dia em me apercebi desta situação, disse imediatamente às senhoras que aquele aluno, de hora avante, seria da minha responsabilidade e que tinha autorização minha para estar presente. Durante meses, ele se sentou nos bancos suecos a ver os colegas a treinar. Não faltava a um treino. No final dos treinos perguntava-me se podia ajudar a arrumar o material e fazia-o com uma alegria comovente. Um dia decidi

perguntar-lhe se queria integrar o treino. Sabia que não tinha em minha posse a autorização do seu encarregado de educação, mas decidi que não seria relevante. O aluno estava claramente sedento de participar, mas timidamente recusou. Percebia-se que a sua condição não lhe dava confiança para estar no meio dos restantes.

A verdade é que quase tomei como objectivo pessoal o de conseguir integrar aquela aluno juntos dos restantes e, aproveitei um treino em que ele não compareceu, para falar com todos os alunos do núcleo, mais especificamente com os mais velhos, dizendo-lhes que queria a ajuda deles para convencer o aluno a participar num treino e queria que o fizessem sentir acolhido.

Resumindo e concluindo, esse dia chegou, o aluno treinou, foi extremamente bem acolhido por todos, e no final do treino emocionou-se e agradeceu-me por lhe ter dado aquela oportunidade.

Desde esse dia que fez parte do núcleo até ao final do ano e sempre treinou na condição de igual perante todos.

Gostaria de concluir este tema dizendo que me sinto completamente realizado com o trabalho que desenvolvi, com tudo o que vivi com os alunos do núcleo e que são casos como este ultimo que referi que fazem sentir realizado na condição de professor.

### **II.3.2. EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE**

A acção de educação para a saúde foi desenvolvida em completa consonância com o Guia de Estágio de Setembro de 2009, pois, abordou um dos temas que integraram a disciplina de Educação e Promoção da Saúde, concretamente, a violência.

Esta acção esteve umbilicalmente relacionada com o estudo efectuado na área 2, visto que a temática utilizada foi a mesma. Esta actividade teve dois pormenores interessantes. O grupo esteve até muito perto da data com muitas dificuldades para imaginar uma actividade interessante e diferente que estivesse ligada à prevenção da violência. A uma semana de distância ainda discutíamos ideias e estávamos longe de decidir. Numa aula de mestrado, conversamos um pouco com a professora Margarida Matos sobre a situação, e dessa conversa resultou um conceito interessante: sabendo que a criança aborrecida tem tendência a lutar, imaginámos uma serie de actividades para animar os recreios para que os alunos pudessem participar em actividades que normalmente não fazem.

A acção de educação para a saúde constitui-se, tal como já foi referido, numa animação dos recreios realizada nos três momentos de recreio existentes na manhã do dia 26 de Maio de 2010, e organizou-se com recurso a 7 estações de exercício: uma de

Futebol contemplando exercícios técnicos, freestyle e Futevolei; uma de Voleibol, onde seriam dinamizados jogos reduzidos em campo reduzido; uma de jogos de precisão; a Muralha da China, jogo lúdico semelhante ao Râguebi; um jogo reduzido em campo reduzido de Andebol; uma prova de obstáculos com bola de basquetebol; e, uma estação de jogos tradicionais, englobando o jogo das colheres, do burro, a Jenga e o Mikado gigante.

Esta acção, à semelhança de todas as actividades por nós desenvolvidas, abarcou três áreas de intervenção: o planeamento, a animação propriamente dita e a avaliação.

Começando a fase de planeamento, surgiu uma dúvida dentro do núcleo de estágio: seria melhor promover a actividade com antecedência, informando os alunos do que iria acontecer ou, por outro lado, montar as actividades sem aviso prévio e surpreender os alunos no recreio? Esta última hipótese colocou-se visto que, ao contrário de outras actividades, a adesão dos alunos não estaria em causa, visto que em condições normais, eles já sairiam das aulas para se deslocarem para o recreio, local onde desta vez encontrariam as actividades à sua espera.

No entanto, o núcleo decidiu-se pela primeira hipótese e tomou a decisão de criar um vídeo promocional que passaria no bar da escola. Por ironia do destino, ou nem tanto, o núcleo não conseguiu construir este vídeo em tempo útil pelo que nos vimos forçados a optar pela segunda hipótese. De facto confirmou-se que a adesão não foi afectada, de todo. No entanto, muitos alunos ao chegarem aos locais habituais de recreio, demoraram um pouco a perceber que aquelas actividades eram para eles e ficaram muitos cingidos apenas à actividade que se encontrava no seu local habitual de recreio, não sabendo da existência das restantes. Poderíamos ter previsto esta situação e, de alguma forma, ter feito algo para a contornar.

Outra questão mais negativa prendeu-se com a transmissão da pertinência desta acção aos alunos. Do porquê de a estarmos a realizar, dos seus efeitos preventivos face a possíveis comportamentos de violência. Assim, creio que a actividade se constituiu numa medida preventiva de um problema real que existia na escola, mas terá tipo pouco ou nenhum efeito num âmbito mais lato de educação para a saúde.

Ainda na fase de planeamento, esta actividade poderia ter sido um fracasso devido à falta de um plano B. Ainda assim, não é q tenha havido negligencia por parte do núcleo, mas qualquer actividade que realizássemos só seria pertinente se fosse realizada nos espaços de recreio que havíamos definido como alvo. Assim, com condições meteorológicas favoráveis, a acção correria sob rodas, facto que felizmente se veio a



verificar, mas se o pior acontecesse, teríamos que abdicar de todos os espaços exteriores, factor que por si só não permitiria retirar qualquer conclusão face a uma actividade deste género, enquanto factor dissuasor de comportamentos de violência no recreio escolar.

Tendo isto por base, reflectimos sobre os locais de recreio mais utilizados pelos alunos para as suas actividades quotidianas e escolhemos os mais representativos para apresentar as novas actividades, muitas delas que os alunos nunca haviam experimentado.

Em relação aos recursos materiais, tínhamos a noção da quantidade que seria necessária para uma actividade desta dimensão. Assim, de forma a perceber o que seria viável, decidimos reflectir sobre cada espaço de recreio individualmente, e pensar que material seria necessário para realizar cada um dos jogos que tínhamos em mente. No final deste processo, fizemos um inventário do material já existente na escola, ponderamos sobre alguns matérias que cada estagiário poderia trazer de sua casa e, deslocamo-nos à Escola Secundária/3 de Alvide, local onde sabíamos que nos poderiam emprestar todo o material relacionado com jogos tradicionais portugueses.

No respeitante aos recursos humanos, sabíamos que sete estações de actividade, para três estagiários presentes seria de todo impraticável, pelo que, surgiu a necessidade de termos animadores sob a nossa supervisão. Assim, decidimos convidar alunos mais velhos das nossas turmas de 9ºano e alguns do 8ºano que pertenciam ao núcleo de desporto escolar de basquetebol que, para além de terem desenvolvido uma óptima relação comigo, estavam já habituados a acolher os alunos mais novos nos treinos do núcleo. Realizou-se uma reunião entre os professores estagiários e os alunos convidados, na qual se informou os alunos sobre a actividade no geral e onde os mesmos foram divididos por espaços de recreio, sendo que cada espaço teria um professor estagiário responsável. Seguidamente, os animadores foram dirigidos para o respectivo coordenador de cada estação, onde foram explicadas as normas de segurança, os horários, os locais e o material necessário, o desenvolvimento de cada jogo.

Esta reunião foi ainda assim curta para tanto pormenor a tratar.

Na acção propriamente dita, foram estipulados três espaços de animação com a coordenação a cargo dos três estagiários pertencentes ao Núcleo de Estágio.

Para o campo de jogos planeamos uma actividade de basquetebol e outra de andebol. Estas actividades tinham ambas contextos e componentes diferentes. Se por um lado a actividade de basquetebol era uma actividade individual, cheia de

características desafiadoras e estimulantes para os alunos, onde este tinha uma bola só para si durante todo o circuito, já o andebol apresentava as características opostas, sendo uma actividade colectiva onde cinco alunos jogariam contra outros cinco, partilhando a bola de jogo.

Fazendo então uma análise recreio a recreio. No primeiro recreio, onde a novidade ia ser o factor principal, houve pontos muito positivos e outros que nem tanto. O que de mais negativo aconteceu foi o facto de a metade do campo onde iria ocorrer a actividade de andebol estar destinada a aulas do primeiro ciclo. Este facto foi completamente transcendente ao núcleo de estágio porque, para além das aulas de primeiro ciclo não constarem do *reulement*, os horários das mesmas são desfasados dos restantes. Não nos foi possível prever que naquela hora de recreio dos mais velhos, aquele campo estaria a ser utilizado para aulas. Assim, imediatamente a actividade de andebol não pôde ser dinamizada e ficamos cingidos à actividade de basquetebol. E aqui é que estiveram de facto os pontos muito positivos. Em primeiro lugar, começando logo pela montagem da actividade. Tendo em conta a quantidade de material a montar e o facto do mesmo não poder ser montado antes do intervalo, pois ali estava a decorrer uma aula de educação física, deixou-nos algo apreensivos quanto ao tempo despendido nesta situação e à consequente eficácia ou não da participação dos alunos ainda durante o recreio. Correu da melhor maneira possível. O professor responsável por esta actividade com a ajuda coordenada de 4 voluntários montou a actividade rapidamente. Esta foi a grande vitória deste recreio pois permitiu um elevado número de participações ao longo dos 20 minutos de intervalo. Outro grande mérito esteve relacionado com a disposição dos monitores. Os alunos que estavam a auxiliar as tarefas foram muito cumpridores das suas funções. Tínhamos um monitor preocupado apenas com a organização da fila de espera para a actividade, um monitor preocupado apenas com o material envolvido, dois monitores a auxiliar e a motivar os mais novos durante os exercícios e um monitor preocupado em recolher a opinião dos alunos quando estes terminavam o seu circuito. Em suma, graças a todos estes factores, conseguimos uma elevadíssima participação nesta actividade tendo conseguido 10 alunos em simultâneo a fazê-la para além de uma fila de espera que nunca foi muito extensa pois o elevado número de bolas permitia que quem acabasse a actividade dava imediatamente oportunidade a que outro colega iniciasse a mesma. Estamos em crer que este sucesso no primeiro intervalo, potenciou muito o sucesso que se veio a verificar no segundo pois os alunos já sabiam com o que contavam e correram para repetir a actividade. Volto a referir o ponto negativo em relação

ao andebol que, a nosso ver, poderá também ter condicionado o segundo recreio uma vez que os alunos não chegaram a perceber no primeiro que existia aquela actividade.

Nas restantes actividades surgiu, também, o problema da extensão do tempo de transporte do material, originando um ligeiro atraso no início das actividades. Este atraso é justificado pelo tempo necessário que os animadores demoraram a sair das aulas deslocando-se para o pavilhão. Houve a distribuição correcta dos animadores pelas estações. Foram recrutados dois alunos que se encontravam no espaço envolvente para realizarem a promoção das actividades junto às actividades e explicarem os espaços que poderiam ser envolvidos. A entrega das fichas de avaliação a cada estação foi realizada apenas quando as questões básicas de organização e o princípio da actividade estavam garantidos.

Falando então do segundo recreio, este muito mais curto, de 10 minutos apenas, voltou a lançar o desafio de montar com grande velocidade as estações de basquetebol e andebol. Já não foi um desafio tão complicado assim uma vez que decorreu da mesma forma que no primeiro intervalo, com grande agilidade e velocidade. A actividade de basquetebol decorreu sob rodas, uma vez que tivemos apenas que organizar e orientar os alunos para uma actividade que, em alguns casos já tinham feito no primeiro intervalo e noutros casos, tinham visto os colegas a fazer. A participação voltou a ser massiva e com grande sucesso ao longo dos 10 minutos.

As dificuldades revestiram-se na actividade de andebol. Pelo facto desta não ter sido dinamizada no primeiro intervalo e pela mesma não ser tão apelativa aos olhos de quem estava de fora, foi necessário que o professor direccionasse 2 monitores para ir buscar público à bancada de forma a iniciar a actividade de andebol. Por uma ou outra razão, os alunos estavam muito mais interessados em participar na actividade do basquetebol e apenas a três minutos do toque para a entrada foi possível começar o jogo de andebol. Em suma, o segundo recreio, mais curto, revelou-se um sucesso na consolidação da actividade do basquetebol, tendo sido muito difícil dinamizar a actividade do andebol.

Relativamente às restantes actividades, o ponto de encontro foi substituído pelo local central onde as actividades se iriam desenrolar, facilitando a organização inicial da actividade, assim como o rápido início das actividades. Houve a percepção de alterar a disposição dos alvos de modo a combater os conflitos espaciais criados no primeiro intervalo. As grelhas de avaliação foram coladas nos respectivos locais dispostos, facilitando o seu preenchimento assim que o aluno participasse na actividade. Nesta

estação foram, também, colocadas os jogos tradicionais, de forma a potenciar a sua utilização, uma vez que no intervalo anterior teriam ficado algo esquecidas.

As actividades de Futebol tiveram a adesão normal, contudo, a estação do Freestyle foi neste intervalo dinamizada com o auxílio de um vídeo alusivo a determinados gestos de Futebol, de complexidade elevada, que incentivados pelos animadores, levavam os alunos a tentar imitar o que viam.

A organização final foi rápida. Houve colaboração dos animadores e de alunos que participaram nas actividades, na arrumação do material, por interesse dos próprios.

No nosso planeamento consideramos ainda um terceiro recreio que se revelou como tudo menos um recreio. O último toque para a saída dos alunos poderia ser um momento de nova participação nas actividades mas tal revelou-se um insucesso. Todos os alunos saíram a esse toque e nem sequer consideraram aquele momento como um possível recreio. O que aconteceu foi algo que nós não havíamos previsto. Em vez das actividades terem sido feitas pelos alunos do segundo e terceiro ciclo, foram experimentadas pelos que estão no primeiro ciclo. Assim, as actividades do campo de jogos não foram montadas e os esforços concentraram-se no espaço adjacente ao prédio de aulas, onde os jogos tradicionais foram muito apreciados e explorados pelos mais novos.

Para a avaliação e controlo desta actividade optámos por organizar um sistema de registo de satisfação simples sem recurso a muitos materiais e que fosse de mais fácil e rápido preenchimento possível. Assim, em cada actividade, foi afixado na parede ou outro local perto da estação uma grelha onde se pedia a resposta a 3 questões, decidimos, também, pedir aos alunos para registar o ano de escolaridade em que estariam de forma a analisar o ajustamento das tarefas aos vários anos.

A dinâmica deste processo necessitava de bastante insistência por parte dos animadores do 9º e 8º anos e dos estagiários, pois era recorrente os participantes quererem logo mudar de estação sem preencher a ficha, nisto, houve alguns alunos que não registaram a sua opinião em algumas estações mas de um modo global, a maioria preencheu.

Concluindo este raciocínio, creio que o sucesso desta actividade foi inegável, muito, minha opinião, devido a um excelente planeamento associada à coordenação dos alunos animadores, pois sem eles era humanamente impossível. Alias, a motivação e maturidade que demonstraram no decorrer das actividades foi para todos nós motivo de orgulho. Afinal eram nossos alunos.

Creio que esta actividade servirá também de exemplo para actividades que possamos dinamizar na nossa vida profissional futura, não só pelos motivos positivos mas também pelas correcções feitas ao que menos bom aconteceu.

### **II.3.3. CARACTERIZAÇÃO DE ESCOLA**

Ainda na área 3, era-nos solicitada a identificação e análise crítica das principais características da Escola que nos foi destinada reportando, de acordo com o Guia de Estágio de Setembro de 2009, à análise de vários documentos da Escola e do Grupo de Educação Física, nomeadamente, o Regulamento Interno, o Projecto Educativo de Escola, o Plano Anual de Actividades e o Regimento Interno do Grupo de Educação Física.

Este documento foi elaborado com base nas informações que recolhemos através do contacto directo com diversos elementos constituintes da comunidade educativa, bem como da análise dos diversos documentos existentes na escola.

No entanto, e embora tenha estado em desenvolvimento desde o início do ano lectivo, só foi entregue o documento final no terceiro período, facto que constitui uma falha não só na calendarização da sua execução, mas essencialmente no espírito e finalidades deste trabalho. Sendo este documento a base de conhecimento da realidade escolar em que nos encontrávamos, deveria ter sustentado de forma mais assertiva várias decisões que tomámos desde o início do ano.

Neste trabalho realizámos uma análise dos conteúdos de diversos documentos da própria Escola, nomeadamente, o Projecto Educativo de Escola (PEE), o Regulamento Interno, o Projecto Curricular de Escola e o Plano Anual de Actividades (PAA), e constatámos, inequivocamente, que o PEE é a base de orientação da instituição.

Relativamente ao PAA, relembro que este documento estava em construção no início do ano lectivo. À data da sua análise já possuía, ainda assim, várias actividades das diferentes áreas disciplinares da escola. No caso concreto do PAA do grupo de educação física, este foi enriquecido pelas actividades dinamizadas pelo núcleo de estágio, visto que todas estas actividades foram submetidas e integradas no PAA do grupo, e aprovadas pelo órgão de gestão da escola.

Infelizmente ao longo do ano, tivemos que alterar as datas das actividades propostas, facto que, embora incomodo, não se revestiu de grande transtorno para a escola, tendo sido prontamente aceites tais alterações.

Será importante também notar que, para além das actividades da exclusiva responsabilidade do núcleo, os estagiários integraram e participaram de forma activa em

todas as actividades do grupo de educação física, nas quais se constituem o Corta Mato, o Mega Sprinter e os torneios inter-turmas de Basquetebol, Futsal, Voleibol e Badmington. Tal foi fundamental para entendermos os processos de organização de actividades com a magnitude destas, com a quantidade de alunos que envolvem, tendo sido estas experiencias muito proveitosas para a acção que levamos a cabo na área 4.

Ainda no caso concreto do grupo de educação física, contribuímos com a revisão e reformulação do Protocolo de Avaliação Inicial, situação já referida neste relatório, facto que foi importante de acordo com os restantes professores, visto que o protocolo foi aprovado em reunião de grupo.

Os restantes documentos, casos do PEE e do Regulamento Interno de Escola foram estudados e analisados pelos estagiários de forma a podermos fazer uma reflexão crítica sobre os mesmos.

Concluindo, não posso dizer que o trabalho tenha sido positivo, pese embora o facto de termos conseguido produzir uma reflexão cuidada e de qualidade sobre todos estes documentos. O facto de o termos feito fora das datas calendarizadas constituiu uma falha importante, visto que muitas decisões que poderiam decorrer deste trabalho terão sido tomadas com menos informação em nossa posse do que seria desejado.

## **II.4. RELAÇÃO COM A COMUNIDADE**

Nesta área o estagiário tinha três âmbitos de actuação, a implementação de uma animação sócio-educativa para a comunidade escolar e envolvente de forma a promover a sua participação activa, a concepção de processos de caracterização da turma que lhe foi destinada, neste caso do 9º ano A, e o auxílio do director de turma no acompanhamento pedagógico da turma que lhe foi designada.

### **II.4.1. INTEGRAÇÃO COM O MEIO**

De acordo com o Guia de Estágio de Setembro de 2009, o objectivo desta animação socioeducativa seria a promoção da participação activa e conjunta da comunidade próxima e da comunidade escolar sendo concebida, implementada e avaliada pelos estagiários numa temática pertinente para os dois sistemas e no espaço geográfico próximo da escola.

A ideia para esta acção surgiu com o intuito de promover a prática de actividade física da comunidade escolar e envolvente, criar laços entre a Escola e a Comunidade Envolvente e fomentar um contacto inter-geracional, nomeadamente entre pais e filhos.

A actividade “Mexo Comigo na Escola” consistiu num torneio de Basquetebol e Futebol entre alunos e pais e, numa masterclass de Fitness que ocorria em simultâneo.

Relativamente ao planeamento desta actividade, importa referir que, devido à instabilidade meteorológica que se registou nesta altura, a actividade foi planeada para três cenários possíveis.

No dia da actividade havia a possibilidade de as condições meteorológicas serem adversas, pelo que a nossa actividade ao ar livre ficaria inviabilizada. Assim sendo, se as condições meteorológicas fossem favoráveis, seria colocado em prática o plano A. Se, pelo contrário, tal não se verificasse, tínhamos dois planos de contingência: se antes da hora de início da actividade a chuva fosse já um dado adquirido, estava previsto o adiamento da actividade para o fim-de-semana seguinte. No entanto, haveria a possibilidade de iniciar a actividade de acordo com o plano A e a chuva aparecer durante o decorrer da actividade. Perante este cenário, o torneio de basquetebol seria deslocado para o pavilhão, sendo realizados os seus jogos de forma alternada com o torneio de futebol. A actividade de Fitness seria realizada no ginásio adjacente ao pavilhão. Infelizmente foi este cenário que se veio a verificar.

As grandes alterações ao plano A foram as seguintes: os torneios de basquetebol e futebol coabitaram num mesmo recinto de jogo, pelo que o mesmo campo deu lugar a jogos do torneio de basquetebol e do torneio de futebol, de forma alternada. Uma vez que o pavilhão dispunha de dois campos de basquetebol transversais, a dinâmica não seria quebrada, ou seja, a cada jogo de futebol seguir-se-iam dois de basquetebol. Naturalmente que esta organização trouxe problemas de calendarização horária, mas o essencial, que era as equipas não terem os seus jogos cancelados, foi assegurado.

Fizemos uma avaliação muito positiva desta medida de contingência, pois tínhamos o receio óbvio de não conseguir que todas as equipas jogassem pelo menos um jogo, uma vez que tínhamos apenas um espaço para realizar dois torneios que, inicialmente seriam realizados em dois espaços. Ora, não só as equipas jogaram todas, pelo menos um jogo, como o torneio de basquetebol se fez tal e qual como planeado, com todas as equipas a jogarem 3 jogos, e com ambos os torneios a terminar no tempo horário previsto. Creio que tal se deveu às rápidas transições entre jogos, para as quais contribuíram de forma determinante os alunos que se encontravam sob a orientação dos professores estagiários como parte da organização do evento.

Outra actividade que sofreu alterações foi a actividade de Fitness. Inicialmente projectada para o exterior, onde o instrutor daria as aulas num palco construído pela organização para o efeito, foi realizada no ginásio. Faço uma avaliação diferente desta

actividade por vários factores distintos. Por um lado, o facto da actividade se ter realizado num espaço fechado, com dimensões mais reduzidas, levou a que a empatia entre o instrutor e o público-alvo fosse menor do que seria se este estivesse em cima de um palco, com um espaço exterior amplo. Outro problema teve a ver com questões técnicas. O instrutor daria as aulas com um microfone, requisitado pela organização. No exterior funcionaram, enquanto no interior não, pelo que as aulas foram dadas sem microfone. Outra grande desvantagem diz respeito ao isolamento do espaço do ginásio. Em suma, esta actividade realizada no exterior teria permitido outra dinâmica que o ginásio fechado não proporcionou. Por estas e outras razões certamente, a actividade do Fitness não teve a adesão que era esperada e por isso faço uma avaliação mais negativa da mesma. No entanto, é importante realçar que se tratou de um plano de contingência, apesar de não ter sido tão boa a actividade como certamente teria sido no exterior, não há dúvidas de que foi muito melhor do que, pura e simplesmente, cancelar o que tinha sido programado.

Onde a organização se ressentiu mais foi na logística de apoio. Havíamos projectado a existência de uma mesa para informações gerais, uma mesa para o fornecimento de águas aos participantes e uma mesa destinada ao preenchimento de inquéritos de satisfação no final da actividade. Para nós, estas mesas seriam pontos fundamentais da actividade por variadíssimas razões. O facto de não ter sido possível projectá-las para o interior reflectiu-se bastante. Não foi possível haver um ponto definido onde as pessoas se pudessem dirigir para colocar as suas questões. Apesar disto, devo fazer um elogio a todos os membros da organização pois as pessoas fizeram estas mesmas questões a vários elementos (alunos e estagiários) da organização que se encontravam no interior do pavilhão e todos os visados souberam dar resposta às solicitações. Para tal, muito contribuiu uma reunião de organização e preparação da actividade, que os professores estagiários tiveram com os alunos participantes na organização.

Por fim, a mesa que fez mais falta foi a dos inquéritos. Ao todo foram preenchidos 51 questionários, o que, se atendermos ao factor “adesão”, nos deixa extremamente felizes, pois sabemos que o número de participantes ultrapassou bastante o número 51.

No que diz respeito aos recursos materiais mobilizados, não podemos fazer uma avaliação mais positiva deste ponto, uma vez que todo o material necessário foi preparado e contabilizado com antecedência, tendo sido reunido na semana anterior à actividade. *A posteriori*, podemos afirmar que não nos escapou nada no que ao material diz respeito e que felizmente tudo o que foi necessário estava acessível no dia da actividade.



No que concerne aos recursos humanos, para esta actividade fomos bastante ambiciosos, pois o bom desenvolvimento da mesma estava dependente de um enquadramento humano com alguma envergadura. Para formar esta equipa recorremos à mesma estratégia que já havia sido seguida aquando da actividade da área 3, à qual já fiz referência. Foram mobilizados vários alunos do 8º e 9º ano.

Tivemos um enorme sucesso nesta mobilização e acabámos por ter uma equipa de 26 voluntários.

De forma a dar a conhecer a actividade e fazer a distribuição dos alunos pelas tarefas existentes, entendemos por bem realizar, como já foi referido, uma reunião com todos os alunos participantes, onde lhes foram atribuídas as suas tarefas.

Para a divulgação e promoção do evento utilizamos estratégias formais e informais para a promoção desta actividade.

Formalmente foram afixados cartazes e vídeos da actividade e foram impressas 820 circulares, uma para cada aluno do 2º ou 3º ciclo levarem para casa e entregarem ao encarregado de educação. Os alunos que estivessem interessados em participar na actividade e se fizessem acompanhar por familiares, deveriam levantar o número de convites relativo aos seus familiares. No que diz respeito às circulares, faço uma avaliação negativa no que diz respeito ao prazo em que foram enviadas. Deveriam ter sido entregues aos alunos com mais antecedência. No entanto, esta falha não se veio a repercutir como tal, uma vez que tivemos o levantamento de 260 convites, número que superava largamente as últimas experiências que se haviam feito na escola no passado.

De um ponto de vista mais informal, encarregamo-nos de falar pessoalmente com vários alunos, tanto nas aulas de Educação Física, como nos intervalos, na cantina, nos núcleos de desporto escolar, etc. Sempre que tivemos estas intervenções, recebemos feedback muito positivo dos alunos que demonstravam entusiasmo e que rapidamente passavam a palavra a outros.

A dinamização dos jogos colectivos decorreu dentro do planeado. As inscrições foram presenciadas com um atraso de 15 minutos, uma vez que os participantes demoraram a chegar à actividade. As equipas inscritas puderam participar tanto em jogos de basquetebol como de futebol, o que facilitou a identificação dos elementos aquando a sua chamada para a participação nos diversos jogos.

Devido à chuva, ambas as modalidades foram realizadas no Pavilhão, alternando-se entre um jogo de futebol e dois de basquetebol. Houve uma conciliação no quadro competitivo, com a divisão da mesa organizativa, entre as duas modalidades. O quadro

competitivo foi bem elaborado proporcionando 3 jogos de basquetebol e 1 jogo de futebol, a cada equipa.

Em relação às transições entre jogos, devemos referir que todas as equipas foram fotografadas no final dos jogos, o que levou a um aumento do tempo de transição. Esta transição poderia ser melhorada e mais rápida, também, se os árbitros recolhessem as bolas no final dos respectivos jogos, não dando oportunidade de brincadeira durante o tempo de transição. Contudo, e como foi dito anteriormente, as transições deram-se de forma rápida e proporcionando o fim da actividade no horário previsto.

Relativamente à Masterclass de Fitness, já foram enumerados vários pontos mas considera-se importante focar mais alguns, concretamente, o aspecto que acho mais negativo nesta actividade sendo ele a ausência de gestão do tempo de aula de cada instrutor. Medidas de prevenção para este tipo de situações foram descuradas, porém, a calendarização das aulas de cada instrutor foi-lhes entregue previamente e contámos com o seu próprio profissionalismo e gestão do tempo. Contudo, desta má gestão, resultou o cancelamento da sessão de hip-hop que seria dinamizada por colegas estagiárias de outra escola que haviam sido avisadas desta possibilidade antes de terem comparecido no recinto, o que foi um inconveniente para elas mas que, também, já estaria previsto.

De referir, também, a iniciativa levada a cabo pela organização na primeira aula, uma vez que voluntárias se mobilizaram rapidamente para efectuar a aula e proporcionaram, com isto, um desprendimento do público e uma adesão muito positiva, principalmente, na primeira aula dinamizada pelo Ginásio Solinca.

Para a avaliação da actividade decidimos elaborar um inquérito de satisfação contendo um conjunto de questões às quais se solicitava uma classificação e com um espaço dedicado a sugestões ou opiniões que pudessem ser do interesse do público serem expressadas.

Concluindo, considero que a concepção, dinamização e avaliação desta actividade decorreu muito bem, lembrando que fomos forçados a executar um plano de contingência. No caso concreto dos pormenores que poderiam ter corrido melhor, prova que quanto melhor for a acção de planeamento, menos será a probabilidade de que pormenores destes se voltem a repetir.

#### **II.4.2. ESTUDO DE TURMA**

Nesta área em particular, era um dos objectivos do guia de estágio de Setembro de 2009 que o professor estagiário elaborasse um documento que dava pelo nome de

estudo de turma, onde se identificariam as características demográficas, sociais, psicológicas e de aprendizagem dos diferentes alunos da turma.

A ideia mais premente deste trabalho era a de que o professor dominasse as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos alunos da turma a seu cargo, pois tal conhecimento afigurava-se de especial importância para a formulação e condução com êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Para além do professor estagiário, pretendia-se que o trabalho final fosse anexado ao projecto curricular de turma, de modo a poder ser consultado por todos os professores directamente ligados à turma e, assim, constituir-se como uma ferramenta de trabalho para todos os intervenientes no processo educativo da turma.

Para este estudo da turma do 9ºano, turma a meu cargo, utilizei vários instrumentos, a saber: inquérito individual do aluno, teste sociométrico, teste de autoconceito e teste de auto-estima.

O inquérito individual do aluno era um documento já existente na escola que servia para caracterizar inicialmente cada aluno da turma e permitir ao director de turma conhecer melhor os alunos que tinham pela frente. Este inquérito foi assim aplicado no início do ano lectivo e era parte integrante do projecto curricular de turma. As informações recolhidas através deste instrumento, prendiam-se com a idade e género dos alunos; proveniência escolar dos alunos; Informações relativas ao agregado familiar e encarregados de educação (constituição e habilitações literárias); Saúde (dificuldades, alergias e doenças crónicas); Dados pessoais (autocaracterização individual, ocupações extracurriculares, hábitos e preferências de leitura); Dados escolares (opinião face à escola, apoios educativos e necessidades educativas especiais); e, Hábitos de estudo.

Com a aplicação do teste sociométrico pretendia-se caracterizar sociologicamente as relações interpessoais existentes no seio da turma.

Segundo Sobral (1980), a sociometria consiste numa técnica de avaliação socio-afectiva que visa o estudo matemático de características psicossociais de grupos, através da aplicação de um conjunto de questões aos elementos desse grupo, que participam em conjunto em determinadas situações ou actividades.

Por fim, os Testes de autoconceito e auto-Estima pretendiam demonstrar a caracterização psicológica de cada aluno

Para a realização deste estudo, tanto eu como os meus colegas sentimos necessidade de recorrer a trabalhos semelhantes realizados em anos de estágio anteriores, tarefa que se revestiu de particular dificuldade visto que cada um de nós não

possuía qualquer tipo de conhecimento sobre a aplicação ou tratamento de dados deste tipo de testes.

Após a fase de tratamento dos dados, procedeu-se a uma análise quantitativa e qualitativa dos mesmos. As informações recolhidas vieram a confirmar aquilo que a maior parte dos professores sentia: uma turma muito fragmentada, com diversos alunos marginalizados e com poucos alunos a estabelecerem relações interpessoais variadas. Os testes de auto-estima e de autoconceito revelaram também que a esmagadora maioria dos alunos tinha uma auto-estima abaixo do que seria saudável, sendo a este facto associado um baixo ou autoconceito.

No caso concreto desta turma, desde início que os professores a caracterizaram desta forma. Suponho que, neste sentido, a mais-valia deste estudo terá sido a oportunidade de suportar com dados concretos, as impressões que a maioria já adquirira.

Tive a oportunidade de apresentar estes dados no final de uma sessão de conselho de turma e fiquei muito satisfeito pelo interesse que a maioria dos professores despendeu à informação que apresentei.

A entrega e formalização do documento final do estudo, foi feita de forma incompleta e fora da calendarização definida, facto pelo qual me penitencio. Sinceramente, a falta de bases e de informação para desenvolver este trabalho desde início, foram causas que me levaram a atrasar a elaboração do mesmo. No entanto, e após ter desenvolvido competências para o fazer, valorizei muito este instrumento porque, muito embora no caso concreto da minha turma este estudo não tenha revelado grandes surpresas, numa turma mais imprevisível e menos homogénea nas suas características, uma análise através destes instrumentos pode ser a diferença entra a formulação de um plano de acção de sucesso ou de insucesso.

Neste momento, posso afirmar que já apliquei este estudo mais uma vez na minha vida profissional, com resultados bem mais surpreendentes do que os que foram revelados para esta turma. Assim pretendo demonstrar que esta foi uma das ferramentas mais validas que apliquei neste estágio.

#### **II.4.3. DIRECÇÃO DE TURMA**

Numa análise retrospectiva, creio ser importante fazer uma breve resenha de quem era o estagiário Pedro Almeida no primeiro dia de aulas e de quem o mesmo é hoje, no que diz respeito a esta área concreta da Direcção de Turma. Na minha cabeça existia uma ideia vaga do que era o papel do director de turma e confesso que a maioria das minhas ideias se baseava naquilo que vi os meus directores de turma fazerem

enquanto fui aluno. De todo o meu percurso feito até aqui, não tinha dúvidas sobre a importância do director de turma e do seu papel. De certa forma sempre me fascinou e sempre foi uma das razões que me motivava para ser professor. Sempre vi o seu trabalho como o trabalho que vai além da transmissão de informação. Que foca a formação do aluno, não só enquanto aluno mas fundamentalmente enquanto pessoa. E essa sempre foi a minha principal motivação.

No entanto, assim que cheguei à escola e tive o meu primeiro contacto com a professora directora de turma do 9ºano que tive o prazer de acompanhar ao longo deste ano lectivo, recebi o primeiro impacto da realidade do papel de director de turma, especialmente de uma escola pública. O papel era a ferramenta de trabalho que mais se usava e tudo que era obrigação do director de turma parecia prender-se com uma qualquer burocracia “que tinha que ser”, ao invés da ideia que eu trazia dentro de mim.

O primeiro assunto que a directora de turma teve em mãos e que partilhou comigo no nosso primeiro contacto, prendeu-se com um caso de uma aluna, que havia transitado para outra escola. A professora andava preocupadíssima porque, segundo me informou na altura, a aluna tinha que ir à escola anular a sua matrícula para que não corresse o risco de chumbar administrativamente o ano por faltas. Logo de início esta situação causou-me imensa confusão. Tentava acompanhar da melhor maneira possível o raciocínio e os trâmites legais, mas nunca me tinha passado pela cabeça que uma situação aparentemente tão simples pudesse, pela burocracia exigida, tornar-se numa situação tão séria. Esta situação arrastou-se durante alguns dias. Sempre que eu estava com a professora no horário destinado à direcção de turma, fazíamos o ponto de situação. E este caso não tardou em surpreender-me mais uma vez. Aparentemente a professora estava há vários dias a tentar entrar em contacto com os encarregados de educação da aluna e, num primeiro momento, sem sucesso. Lembro-me de perguntar: “e se a professora não conseguir contactar com o encarregado de educação? Como é que isto se resolve?”. E a professora Fátima respondeu-me naturalmente que se tal acontecesse, estava obrigada por lei a contactar a comissão de protecção de menores e o caso ficaria entregue a esta entidade que faria as investigações necessárias para saber se a família estava a resguardar os superiores interesses da filha. Outra resposta que eu não esperava pois, para além de ter descoberto que havia uma comissão de protecção de menores, comecei quase de imediato a imaginar os pais a ficarem sem a filha. Exagero de um estagiário em início de funções obviamente.

Não estava habituado a situações destas e em duas semanas apercebi-me do verdadeiro alcance do trabalho de um director de turma.

Este caso acabou por resolver-se sem grandes dramas, mas para mim era um mundo novo e já começava a questionar-me o que mais haveria para aprender de que eu não fizesse a mais pequena ideia. A partir daqui comecei a acompanhar a professora directora de turma às segundas-feiras, primeiro, numa hora destinada à recepção de encarregados de educação e, em seguida, na aula de Formação Cívica do 9ºano. Às quintas-feiras era o horário de trabalho administrativo.

Não muito mais tarde que o início do ano lectivo deu-se a primeira reunião com os encarregados de educação. Pessoalmente estava ansioso por esta reunião, pois aguardava com grande expectativa um momento que, pensava eu, seria de comunhão de interesses entre pais e professores. A primeira reacção que tive foi de algum espanto, pois sentia-se na sala alguma tensão, como que se a escola e as famílias estivessem, não do mesmo lado, mas em lados opostos. Não conseguia compreender aquela situação.

Durante a reunião a professora Fátima leu imensos decretos de lei e circulares pois, como fiquei a saber, era responsabilidade do director de turma informar os encarregados daquelas situações. Estava na lei essa responsabilidade. Foi um momento estranho pois não me pareceu algo muito eficaz. A professora cumpria o seu papel ao ler todos aqueles decretos e os pais, em silêncio, ouviam algo que certamente não lhes ficava na cabeça. Pareceu-me uma grande perda de tempo. Mas era a lei, tinha que ser cumprida. Saí daquela reunião, algo desapontado. Antes da reunião não sabia bem o que esperar, mas saí com a certeza de que não era aquilo.

Aos poucos e poucos começava a ver o trabalho do director de turma como um trabalho aborrecido, nada daquilo que eu tinha imaginado. Às segundas-feiras nenhum encarregado de educação aparecia, às quintas-feiras tratava-se administrativamente das faltas que os alunos davam, de uma ou outra participação de ocorrência que um professor fazia de um aluno...tudo muito administrativo e, parecia-me a mim, desprovido de qualquer pedagogia. Ao invés deste cenário, as aulas de formação cívica animavam-me! E percebi cedo o potencial das mesmas. Por um lado pelo papel que também tiveram na minha formação, mas por outro, pelos temas que iríamos abordar: cidadania, disciplina vs indisciplina, e outros tantos temas que na verdadeira acessão da palavra faziam parte da formação cívica de qualquer aluno. Esta perspectiva motivou-me bastante pois finalmente percebia que, afinal, não estava enganado de todo. O director de turma também tinha este papel. E era este papel que me dava prazer. Era isto que eu estava ansioso por fazer. De imediato, pensei para mim que não queria ser um mero

espectador daquelas aulas, queria realmente fazer parte delas e poder dar o meu contributo para as mesmas.

Tomei a iniciativa de propor à professora Fátima um projecto que visava o tema da cidadania. Eu conhecia um filme (baseado em factos verídicos) que tinha visto há pouco tempo, que visava uma realidade semelhante à daqueles alunos. Alunos que vivam num contexto socioeconómico desfavorecido, que mostravam um enorme desinteresse pela escola, que apresentavam uma enorme taxa de insucesso e, ao longo do filme, eram visíveis as consequências de se viver nesse meio mas acima de tudo de menosprezar a oportunidade que tinham de estudar.

Propus à directora de turma que se visionasse aquele filme durante algumas aulas, pois acreditava que as várias mensagens que o filme continha teriam muito maior impacto se transmitidas daquela forma, ao invés de qualquer “sermão” dado por qualquer professor. Após o seu visionamento, propus que a construção de um questionário, realizada por mim, que guiaria o aluno em busca das mensagens do filme. Numa aula final, realizar-se-ia um debate moderado por mim.

A professora mostrou-se extremamente disponível para esta ideia, o que me alegrou bastante, e disponibilizei-lhe o filme para que a professora pudesse vê-lo antes e me desse o seu aval. Felizmente a professora ficou muito interessada pois teve a mesma opinião que eu tinha sobre o filme.

E assim, durante seis aulas mostramos o filme à turma, e aula após aula reparei que os alunos estavam cada vez mais atentos e a entrar naquela realidade com que se estavam a deparar. Foram várias as aulas em que, em conversa informal, eu e a professora Fátima trocamos impressões e era com agrado que recebia a sua opinião de que esta actividade estava a ter um efeito positivo nos alunos.

Semana após semana, eu ajudava a professora às quintas-feiras com o trabalho administrativo necessário e às segundas mostrávamos mais um pouco do filme. Esta actividade durou até ao final do primeiro período, tendo sido realizado o questionário e o debate nas primeiras duas semanas do segundo período. Aqui, um ponto menos positivo, pois teria sido mais interessante ter conseguido condensar toda a actividade durante o primeiro período.

Devo dizer que esse debate foi, para mim, um dos momentos mais marcantes do meu estágio, por variadíssimas razões. Nessa aula, seguimos o questionário que eu havia construído e os alunos iam-se voluntariando para dar a sua opinião sobre a pergunta em questão. No final de cada pergunta (todas elas continham uma mensagem

que eu queria que os alunos atingissem) eu promovia um pequeno debate ou troca de impressões, guiando os alunos para a mensagem final que estava contida na pergunta.

Foi um momento óptimo para mim porque tive a oportunidade de por em prática com aqueles alunos o que sempre tive vontade de fazer desde que soube que queria ser professor. Senti que naquela aula, não só se criou um momento de comunhão entre alunos e professor diferente do habitual como senti que se criaram alguns laços entre aqueles alunos e a minha pessoa, que mudaram muito a forma de estar deles nas aulas de educação física que tinham comigo. De repente, estavam muito mais abertos a dialogar, confiavam mais em mim e mesmo perante uma disciplina de que não gostavam muito, a sua atitude era melhor e mais positiva. Este facto já havia sido referido por mim na reflexão sobre a área 1.

Esta tarefa foi pensada para a turma mas muito especialmente para um aluno desta turma que era um caso de indisciplina grave.

Não entrarei aqui em detalhes sobre o aluno, visto tê-lo feito já neste relatório.

Quando pensei neste filme, vi uma personagem muito semelhante ao aluno em questão e, não queria perder a oportunidade de confrontar o aluno com esta imagem dele próprio, projectada noutra pessoa. Estava curioso para saber se ele compreenderia as semelhanças mas mais ainda, como reagiria se compreendesse. A personagem era muito marcante no filme pois começava num presente semelhante ao deste aluno e fazia uma evolução extremamente positiva ao longo do filme, com altos e baixos naturalmente, acabando mesmo por entrar na faculdade e a agradecer a um dos seus professores por o ter resgatado de uma vida que o condenaria, ou à prisão, ou à morte.

Comentei esta situação com a professora Fátima que, enquanto directora de turma, também se encontrava a braços com algumas situações que ocorriam com outros professores e trocamos muitas ideias sobre o aluno em questão ao longo do primeiro período. Eventualmente acabamos por fazer muito trabalho em equipa, algo que me deu muito prazer, pois era um trabalho paralelo às aulas de educação física, um trabalho invisível, mas que se revelou incrivelmente satisfatório e com enormes ganhos para o resto do ano. Nesta altura, a professora Fátima dava-me algumas informações sobre o passado do aluno que eu desconhecia naturalmente e eu, por me encontrar cada vez mais próximo do aluno, revelava-lhe algumas situações de que me vinha apercebendo como o envolvimento do aluno em drogas, situações de violência fora da escola e outras situações pontuais, informações às quais a professora não tinha acesso.

Hoje, sem dúvida que tenho uma óptima relação com este aluno e é quase incrível ver a evolução da sua personalidade em apenas 10 meses. É das coisas que mais me



orgulho trás neste estágio. Foi também das coisas que mais me custou fazer por varias razoes, mas sem dúvida que o produto final compensou todo o desgaste que os confrontos que tive com este aluno provocaram.

Ao longo de todo o ano perdi a conta à quantidade de conversas que tive com ele. Apenas os dois. Ou a seguir a uma aula de formação cívica, ou a seguir a uma aula de educação física ou até fora da escola quando o encontrava a caminho do almoço. De repente, um aluno que quase me queria agredir no início do ano confiava em mim e desabafava comigo situações familiares e situações da vida dele. Muitas vezes fui apenas ouvinte, muitas outras vezes fui interventivo perante a informação que ele me dava. Foi um trabalho que me deu imenso prazer fazer e provavelmente das coisas mais significativas que fiz durante este ano.

Ao longo do segundo período continuamos com as aulas de formação cívica e com outro tema que muito interesse despertava em mim: a orientação vocacional e profissional daqueles alunos. Lembrava-me muito da altura em que também eu tive que fazer as minhas escolhas e da ajuda que os meus professores me deram, empenhando-se pessoalmente. Decidi que gostaria de fazer o mesmo. E para além de ter dado uma aula sobre o que é um *curriculum vitae* e sobre a forma de construir um curriculum pessoal, conduzi a par da professora Fátima as restantes aulas sobre vias profissionais ao dispor dos alunos. Fiz alguma pesquisa em casa e direccionei vários alunos para sites ou escolas que sabia de antemão terem os cursos que os alunos pretendiam. Noutros casos em que os alunos estavam muito confusos ou ignorantes perante o passo a dar a seguir, falei-lhes do que era o ensino secundário e das alternativas profissionais a seguir numa perspectiva de ensino superior. Foi um trabalho em que me envolvi com grande intensidade e, de repente, dava por mim a ser mais professor de formação cívica quando deveria ser professor de educação física.

Nessas aulas, a par da directora de turma, creio que fiz o que estava ao meu alcance de forma a elucidar aqueles alunos sobre o sistema de ensino português e sobre as hipóteses de futuro que cada um deles tinha pela frente.

Para além destas aulas que decorreram durante bastante tempo, apareceram finalmente os primeiros encarregados de educação às segundas-feiras. Nalguns casos, vinham apenas por terem sido convocados para assinar qualquer coisa, mas aconteceu uma ou outra vez em que apareceram para falar da situação do seu filho. De início não tinha a certeza se deveria intervir ou ser apenas espectador, mas esta era também uma das partes mais aliciantes do trabalho do director de turma e intervim sempre que senti que poderia contribuir activamente para a conversa em causa. Lembro-me de ter

perguntado à professora se tinha procedido mal mas felizmente encorajou-me e deixou-me à vontade para o fazer sempre que considerasse importante.

Gostei bastante da experiência pois em muitos destes casos senti alguma tensão entre a professora que representava a escola e o encarregado de educação que se encontrava presente. Foi uma realidade com que me deparei este ano. Esta tensão existe e há que procurar mudar este estado de coisas. Sempre que intervim foi num tom conciliatório e próximo e senti que os encarregados de educação apreciaram essa situação. Pelo menos, nalguns momentos mais exaltados, serviu para atenuar alguma tensão existente.

Neste período estive presente também em algumas reuniões, nomeadamente na reunião de entrega das notas do primeiro período. Mais uma vez foi uma reunião cheia de “burocracia necessária” o que voltou a deixar em mim um sentimento de frustração por aquela parte específica do trabalho do director de turma.

No terceiro período, as aulas de formação cívica abordaram temas como a gravidez na adolescência e a alimentação saudável e o trabalho foi de grupo ao longo do período. Estive presente nas aulas com um papel de guia pelos temas escolhidos e de ajuda nas situações concretas de pesquisa de informação, selecção de informação, construção de uma apresentação, etc.

Estes trabalhos culminaram com um dia de apresentações e tive que conduzir esta aula, sozinho, quando não estava previsto. Pessoalmente adorei, muito embora não estivesse preparado de antemão para o fazer. A professora pediu-me antes da aula que o fizesse e de bom grado aceitei. Conduzi as apresentações como se de uma faculdade se tratasse. Os grupos apresentavam o seu trabalho, seguia-se um breve momento de perguntas por parte dos colegas e, por fim, fazia eu uma análise crítica do que havia sido apresentado. Rapidamente percebi que estes alunos não tinham ainda noções sobre como fazer uma apresentação, como construir um PowerPoint ou como posicionarem o corpo face à plateia. Muito do meu feedback foi dirigido a estas questões, e adorei fazê-lo pois percebi que estava a dar informação nova aos alunos e os mesmos ficaram atentos às minhas observações, mostrando interesse. No final da aula, fui ter com a professora e fiz-lhe um balanço da mesma, realçando estes pormenores. A professora considerou que fui pertinente ao ter intervindo neste sentido.

Por fim, uma das tarefas que por vários motivos ainda não havia sido feita era a preparação de uma reunião de avaliação. Na tarde anterior ao dia da reunião, tive a oportunidade de me sentar ao lado da professora e de a ajudar a fazer o levantamento de todas as faltas do ano inteiro de cada aluno, de ajudar a fazer o controlo e levantamento

da situação de cada aluno face à existência de planos de acompanhamento ou de recuperação. Não chegámos ao momento de elaborar a acta pois não houve tempo para tudo, mas o objectivo de perceber como se prepara uma reunião deste género foi claramente alcançado.

Em jeito de conclusão, sem me querer alongar muito mais, é claro para mim que muitos dos momentos mais marcantes deste estágio foram por mim vividos nesta área concreta. Nem tudo é um mar de rosas no papel de director de turma e certamente que há tarefas que não me dão grande satisfação, mas a outra face da moeda é certamente compensadora e deu-me um prazer enorme poder deixar a minha pequena marca nestes alunos que me passaram pelas mãos este ano.

## **CONCLUSÃO**

Na conclusão deste trabalho, desejo enfatizar a importância que este ano lectivo teve na minha vida.

A transformação que o estagiário opera em si mesmo, após o processo de estágio da Faculdade de Motricidade Humana, é evidente.

Este estágio tem de imediato um valor incalculável, pela simples razão de me ter proporcionado a experiência de ser professor de educação física, num estabelecimento de ensino oficial. Muito além deste facto, permitiu-me sê-lo da melhor forma possível; formando-me profissionalmente e dando-me as ferramentas necessárias para poder, não só durante o ano produzir um trabalho de qualidade, mas mais importante, para que esse trabalho se possa repetir ao longo da minha vida pessoal e profissional.

Não tenho grande desejo de afirmar que este estágio fez de mim professor. Até porque estou em crer que precisarei de vários anos de exercício da profissão docente até que me sinta como tal. O que é inegável é a distância que me separava da profissão, antes do estágio e após o estágio.

A nível mais pessoal, sempre sonhei poder deixar uma marca positiva em alguém. Sempre sonhei poder mudar a vida de um aluno de forma permanente. Este estágio permitiu-me viver situações que eu sempre sonhei viver enquanto professor. Se este tiver sido o único ano de professor da minha vida há experiências que já não podem ser apagadas.

Sinto-me privilegiado por ter tido a oportunidade de ter cumprido este mestrado na Faculdade de Motricidade Humana, pois considero que o estágio tem a preocupação de fazer com que o aluno passe por todas as situações que um professor pode vir a

enfrentar. Esta faceta torna o processo de estágio extremamente exaustivo, mas proporcionalmente de uma riqueza imensa para o estagiário.

O meu desejo mais imediato neste momento passa por vir a ter a oportunidade de vir a exercer a profissão de docente na área da educação física, de forma a poder pôr em prática todo o saber adquirido neste estágio, em proveito de todos os jovens que possam vir a ser meus alunos.

Em jeito de finalização, comprometo-me a fazer tudo o que estiver ao meu alcance para vir a ser o melhor profissional possível, sabendo que muito passará pelo inconformismo e por uma actualização constante dos saberes adquiridos até aqui.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anacleto, F. (2008). ***Do Pensar ao Planear: Análise das Decisões Pré-Interativas de Planeamento de Professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado*** (Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa).
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, M. (1996). ***Formação de Professores em Educação Física. Concepções, investigação, prática.*** Lisboa: FMH Edições.
- Macedo, B. (1991). Projecto Educativo de Escola – do porquê construí-lo à génese da construção. ***Inovação***, vol. 4, nº 2-3, 128-139.
- Marques, M. (2006). ***Jogos de Luta e Bullying no Recreio Escolar.*** (Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa).
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1986). ***Teaching Physical Education.*** (3rd Ed.), Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em educação física. ***Boletim SPEF***, nº 12, 75-97.
- Pacheco, J. (1995). ***A Avaliação dos alunos na perspectiva da Reforma.*** Porto: Porto Editora.
- Pereira, B., Neto, C. & Smith, P. (2003). Os espaços de recreio e a prevenção do "bullying" na escola. In C. Neto (Eds.). ***O Jogo e o Desenvolvimento da Criança.*** (pp. 239-258). Lisboa: Edições FMH.
- Ribeiro, C. A. (1999). ***Formar Professores. Elementos para uma Teoria e Prática da Formação.*** Lisboa: Texto Editora.

- Rocha, C. (2003), ***A Avaliação das Aprendizagens no 1º Ciclo do Ensino Básico: Das Crenças aos Instrumentos***. (Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa).
- Rosado, A. (1998). ***Nas Margens da Educação Física e do Desporto***. Lisboa: FMH Edições.
- Rosado, A. & Dias, L (2003). ***A avaliação formativa em Educação Física***. Pedagogia do Desporto – Estudos. Lisboa: FMH Edições.
- Siedentop, D. (1983). ***Developing Teaching Skills in Physical Education***. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Sobral, F. & Barreiros, M. L. (1980). ***Fundamentos e Técnicas de Avaliação em Educação Física***. Lisboa: CDI, ISEF.
- Teixeira, M. (2007). ***Dificuldades no ensino, dos professores estagiários de educação física: sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico***. (Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa).
- Zabalza, M. (2002). ***O desenvolvimento curricular na escola***. Porto: ASA.

## **ANEXOS**

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

ANEXO I: Caracterização da Escola

ANEXO II: Plano de Intervenção do Estudo realizado na Área 2

ANEXO III: Resultados da Avaliação da Sessão de Apresentação do Estudo (Área 2)

ANEXO IV: Resultados da Avaliação da Acção de Educação para a Saúde (Área 3)

ANEXO V: Resultados da Avaliação da Acção de Integração com o Meio (Área 4)



# **ANEXO I: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

## **I.1. EBI Rainha D<sup>a</sup> Leonor de Lencastre**

### **I.1.1. REGULAMENTO INTERNO DE ESCOLA**

Segundo o decreto-lei nº115-A/98 de 4 de Maio, o Regulamento Interno pode ser definido como:

(...) o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

O Regulamento Interno da Escola (R.I.E.) começa por descrever os direitos e deveres de toda a comunidade escolar (alunos, pessoal docente, pessoal dos serviços de psicologia e orientação e apoios educativos, pessoal não docente, pais e encarregados de educação) tal como está descrito no decreto-lei acima referido.

O capítulo seguinte diz respeito ao regime de funcionamento da escola, descrevendo a oferta educativa, o tempo e espaços escolares, as comunicações internas, o material didáctico, livros de ponto, actas, inventários, serviços especializados de apoio educativo e outras disposições. Mais uma vez, verificamos que este documento cumpre mais um dos aspectos referenciados no Decreto-Lei n.º 115-A/98 acima citado.

São também definidas as normas para os órgãos de administração e gestão (assembleia, direcção executiva, conselho pedagógico e conselho administrativo), para as estruturas de orientação educativa (departamentos curriculares, conselho de disciplina ou de grupo disciplinar, conselho de turma, conselho de directores de turma, coordenadores pedagógicos do ensino recorrente e reuniões de turma), e para outras estruturas e serviços (associação de pais e encarregados de educação, directores de instalações, secretariado de exames e provas globais, mediateca, secretaria, reprografia, papelaria, refeitório e bufete) em conformidade com a legislação em vigor.

Além de todas as normas supracitadas, são ainda definidas as medidas educativas disciplinares, a definição do contrato de autonomia da escola e a divulgação e definição e revisão do regulamento interno.

Como sugestão para futuros reajustamentos deste regulamento, pensamos que seria útil a construção de um organigrama que tornasse mais fácil a compreensão da estrutura organizacional da escola, com o nome e funções dos responsáveis por cada órgão de gestão, podendo surgir também em anexo.

Araújo (2007), referindo-se à avaliação, refere que “é no início do ano lectivo que se ultimam os documentos que serão distribuídos e divulgados aos alunos e encarregados de educação”. Tal como a autora menciona, consideramos que a avaliação deve ser explícita e divulgada junto dos alunos devido à importância que esta irá ter na sua vida futura, e, principalmente, dos encarregados de educação que, de acordo com Arends (1995), “se preocupam muito com as notas dos filhos porque compreendem, mais que os próprios filhos, a importância da função de selecção da escola”.

Deste modo, pensamos que seriam úteis as normas de avaliação das várias disciplinas (no caso da Educação Física, o Documento Geral de Avaliação) serem divulgadas na internet, tornando mais fácil a sua consulta, como documentos individuais, ou inseridos num anexo do R.I.E..

### **I.1.2. PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA**

Segundo o decreto-lei nº.7/2001, de 18 de Janeiro:

*As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.*

Leite (2002) afirmou que os projectos curriculares pretendem ser mais facilitadores da organização de dinâmicas de mudança que proporcionem aprendizagens com o sentido numa escola de sucesso para todos. O projecto curricular parte da ideia de que a reconstrução do currículo nacional tem mais probabilidades de gerar intervenções educativas adequadas e induzir um processo formativo de melhor qualidade para todos os alunos.

De acordo com Cármen e Zabalza (1991, citado por Leite, 2002) o Projecto Curricular de Escola (PCE) é:

(...) um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa de docentes da escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares no âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas ao contexto específico.

No Projecto Curricular da EBI Rainha D. Leonor de Lencastre está caracterizado o contexto, a escola, os alunos, professores e também a comunidade educativa, como já foi referido anteriormente. Pode-se assim dizer que está de acordo com Leite (2002) que afirmam que o PCE deve iniciar-se de forma a responder à pergunta “Quem Somos?”

(caracterização do contexto, da escola, dos alunos, dos professores e dos restantes actores da comunidade educativa).

No PCE são definidas as linhas orientadoras e as prioridades de intervenção educativas da escola para o Ensino Primário e Básico (2º e 3º Ciclos) tendo em conta a caracterização de todo o contexto escolar, como é mencionado, mais uma vez, por Leite (2002).

Ainda, segundo os mesmos autores, o PCE deve responder à pergunta “Como avaliar?”, de forma a perspectivar práticas de avaliação formativa e formadora (Leite, 2002). Ao analisar o projecto verifica-se este facto, visto que é mencionado como se deverá proceder a avaliação em cada ciclo/curso.

(...) um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa de docentes da escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares no âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctico adequadas ao contexto específico.

No Projecto Curricular da EBI Rainha D. Leonor de Lencastre está caracterizado o contexto, a escola, os alunos, professores e também a comunidade educativa, como já foi referido anteriormente. Pode-se assim dizer que está de acordo com Leite (2002) que afirmam que o PCE deve iniciar-se de forma a responder à pergunta “Quem Somos?” (caracterização do contexto, da escola, dos alunos, dos professores e dos restantes actores da comunidade educativa).

No PCE são definidas as linhas orientadoras e as prioridades de intervenção educativas da escola para o Ensino Primário e Básico (2º e 3º Ciclos) tendo em conta a caracterização de todo o contexto escolar, como é mencionado, mais uma vez, por Leite (2002).

Ainda, segundo os mesmos autores, o PCE deve responder à pergunta “Como avaliar?”, de forma a perspectivar práticas de avaliação formativa e formadora (Leite, 2002). Ao analisar o projecto verifica-se este facto, visto que é mencionado como se deverá proceder a avaliação em cada ciclo/curso.

## **ANEXO II: PLANO DE INTERVENÇÃO DO ESTUDO REALIZADO NA ÁREA 2**

### **I. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Após breve análise, concluímos que existem um conjunto de factores de grande pertinência, abaixo descritos, e que foram determinante na escolha do tema do estudo.

Foi confirmado que a agressão entre pares é muito mais frequente nos recreios do que em qualquer outro espaço como os corredores, salas de aula, casas de banho, filas para a cantina, ida ou vinda para a escola (Pereira et al., 2004).

Os recreios são áreas algo desvalorizadas, de pequenas dimensões, de oferta reduzida quanto às oportunidades que oferecem de jogo, convívio, observação, modificação e manipulação da natureza.

É necessário reinventar os recreios das escolas para prevenir o *bullying*: repensar a supervisão e o acesso a equipamentos móveis. Os espaços reduzidos, sem equipamentos de jogo, são espaços monótonos, aborrecidos, que parecem estar associados ao *bullying* (Pereira et al., 2002). Os recreios são os espaços que mais contribuem para falar das escolas no plural.

A oferta de actividades, os equipamentos fixos, semi-móveis e móveis acessíveis aos alunos no período de recreio são da maior importância para as rotinas das crianças.

Nas escolas do 2º e 3º ciclos, os recreios apresentam características mais uniformes: balizas de andebol, cestos e tabelas de basquetebol, pistas de corrida e caixa de saltos, ainda que estes equipamentos desportivos não tenham por objectivo os tempos livres ou os períodos de recreio habituais, mas visem complementar a oferta de espaços para a disciplina curricular de Educação Física.

O *bullying* é um problema grave que afecta todos, na medida em que, qualquer criança poderá ser um agressor, vítima, testemunha ou vítima/agressor, podendo derivar de uma série de factores extrínsecos (meio socio-económico, cultural/racial, género e idade);

As escolas são responsáveis pela protecção dos alunos, assim, o seu principal dever é promover as aprendizagens dos mesmos, para o qual será necessário criar um ambiente seguro/protector para o seu desenvolvimento;

Não é um problema sem aparente solução, isto é, contém uma variedade de causas para as quais são necessárias encontrar uma diversidade de soluções, que serão mais

eficazes se existir a contribuição de toda a comunidade escolar (pais, auxiliares, docentes, discentes).

Ainda na actualidade existem muitos mitos que negligenciam o problema (ex: dizer-se que o bullying é uma fase que faz parte do desenvolvimento da criança ou que se a criança denunciar a situação será pior para ela, uma vez que, a intimidação aumentará).

Através da educação vamos desmistificar e consciencializar as mentes de todos os actores escolares, combatendo eficazmente o problema.

## VI.1. PLANO A ADOPTAR

“É dentro do campo pedagógico que a violência pode ser resolvida, ou pelo menos prevenida, dando importância reduzida a medidas baseadas no policiamento dentro dos limites da escola (só em situações muito específicas). A estratégia defendida é centrada na promoção das competências sociais e na formação cívica e educativa dos alunos. ”

Ana, Carla & Sandra (2006)<sup>1</sup>

Está comprovado que muitos comportamentos de risco nas fases da adolescência – absentismo escolar, uso de álcool e drogas, actos suicidas e delinquentes estão relacionados, directa ou indirectamente, com o facto de serem ou terem sido sujeitos a violência e/ou *bullying*. Este não deve ser confundido com a agressividade normal na infância e na adolescência e, obviamente implícita nas diferentes brincadeiras, mas que implica maus-tratos continuados e repetidos.

É necessário que a intervenção de todos os actores escolares e sociais junto dos *bullies* opte por uma linguagem corporal assertiva, para se conseguir defender melhor. De forma mais pedagógica, tentar perceber o que está por de traz de cada comportamento, seja ao nível do agressor como da vítima, portanto não ser imunes e negligenciar a realidade.

Devemos estar então constantemente em alerta para situações de violência entre os jovens que ocorrem no meio escolar e social, preocupando-nos assim com a saúde mental dos mesmos e dar a conhecer esta problemática a todos os intervenientes escolares. É de extrema importância que as escolas não neguem que o problema existe e que se dissipe a noção, de pais e educadores, de que este tipo de comportamento é uma parte normal do

---

<sup>1</sup> Citado por Duarte, C. (2006) *Bullying: Violência entre pares* em Boletim do Gabinete de Psicologia - 3. Editora: Externato de Penafirme.

crescimento. É preciso estabelecer regras entre os envolvidos e, assim, construir um ambiente com disciplina, amizade e principalmente respeito às diferenças individuais.

A violência e a falta de disciplina dos alunos no espaço escolar é um dos temas que tem suscitado muita discussão e a tomada de medidas por parte do Ministério da Educação. A suspensão dos alunos, quando o caso chega a Conselho Disciplinar, tem servido como penalização (será de facto uma penalização?) ou como o adiar do problema? Penalizar visa prevenir situações futuras? O que é que poderá ser feito para prevenir e reduzir estas situações?

Propomos três níveis de solução:

Longo prazo:

- Formação dos docentes

- Arquitectura e qualificação dos recreios exteriores

Médio prazo:

- Projecto educativo e regulamento disciplinar;

- Melhoramento dos recreios;

- Oferta de desporto escolar e outras actividades de ocupação de tempos livres;

- Oferta de actividades nas paragens lectivas.

Curto prazo:

- Sensibilização e formação dos docentes, funcionários, pais ou encarregados de educação;

- Medidas a nível do currículo - Interdisciplinaridade;

### **VI.1.1. MEDIDAS A MÉDIO PRAZO**

Projecto educativo da escola: onde devem estar definidas as políticas globais de forma simples e clara, de modo a envolver toda a comunidade educativa.

Regulamento disciplinar: deve conter as normas do comportamento esperado a nível dos alunos, docentes e funcionários. Em caso de não cumprimento das normas, as sanções devem ser explícitas e para serem cumpridas. Estas devem ser aprovadas depois de ouvidos os alunos, docentes, funcionários, associação de pais e encarregados de educação. Cada docente deve responder de uma forma específica às situações de agressão/vitimação entre alunos, ou a escola deve adoptar medidas idênticas para casos idênticos? Pensamos que é indispensável os docentes adoptarem medidas concertadas.

Para prevenir a violência na escola é fundamental sensibilizar e fazer formação dos conselhos executivos e directores de escola, directores de turma, docentes em geral, funcionários e pais ou encarregados de educação. É necessário promover a formação através de acções pontuais ou contínuas. A complementaridade desta formação deve ser incentivada através da partilha de boas práticas entre colegas. A procura de soluções que melhorem a comunicação entre os docentes é mais um passo.

Melhoramentos nos recreios: diversificar a oferta dos espaços de recreio através da reorganização de diferentes áreas e equipá-las para o efeito; acessibilidade a equipamentos móveis que facilitem o jogo; supervisão dos espaços de recreio. O acesso a equipamentos móveis de jogo e à supervisão são factores que parecem estar associados à redução dos comportamentos de agressão/vitimação (Ferreira e Pereira, 2001; Marques, Neto e Pereira, 2001).

Desporto escolar: facilitar o acesso a variadas modalidades desportivas, dando oportunidade aos alunos de se organizarem por centros de interesse e mantendo-os activos em torno de um objectivo. O desporto escolar permite complementar o tempo de actividade física com um empenhamento superior, pois a modalidade foi escolhida por si e não foi imposta, e todos os colegas de equipa estão lá voluntariamente.

Oferta de actividades nos tempos de paragem lectiva: quando as escolas interrompem as aulas, seria de esperar que as mesmas se organizassem para oferecer algumas actividades<sup>2</sup>. Esta oferta destina-se a criar centros de interesse apenas a uma pequena percentagem de alunos, cerca de um em cada cinco alunos, aqueles que irão ficar em casa sós, na rua ou

---

<sup>2</sup> Pereira, B. *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços à actividade* in Instituto de Estudos da Criança. Edição: Universidade do Minho.

nos cafés sem terem nada que fazer. Este tempo de ócio é usado para iniciação ao tabaco, ao álcool e outros. A escola, com o apoio dos pais e dos clubes locais, poderia promover experiências positivas para a criança, como a natação, a vela, a canoagem, orientação, montanhismo, cicloturismo.

### **VI.1.2. MEDIDAS A CURTO PRAZO**

Apresentação e Formação dos Docentes: Antes do ano lectivo começar, é importante dar a conhecer aos docentes do contexto, bem como fornecer-lhes algumas informações/estratégias que lhes permitam participar no projecto de forma mais activa e eficaz. Com esta pretende-se que os docentes conheçam o projecto e, deste modo, procedam a adaptações/articulações do currículo dos alunos ao mesmo, bem como conheçam a problemática de forma a saberem como lidar com a situação, evitando ser vítima e/ ou agressor. Para tal serão distribuídos e apresentados panfletos e também será sugerida a utilização de um livro, “A Sala de Aula Sem Bullying”, com mais de 100 estratégias para combatê-lo.

Medidas a nível do currículo - interdisciplinaridade: A colaboração dos professores será crucial, na medida em que, integrarão no currículo dos alunos conceitos relativos ao bullying, de acordo com a matéria que leccionam. Assim, serão feitas algumas sugestões aos diferentes docentes, que serão, naturalmente, alvo de negociação e articulação no momento de implementação do projecto:

Língua Portuguesa: Podem participar tratamento das respostas aos inquéritos, bem como na construção dos mesmos, podem também ajudar na elaboração do texto do teatro final, bem como algum texto de panfletos a distribuir;

Língua Estrangeira: Analisar a violência existente nos diferentes países correspondentes à língua da disciplina;

Ciências da Natureza: Conhecer a estrutura do corpo, bem como as suas zonas mais frágeis/fortes;

Educação Visual e Tecnológica: Realização de cartazes, flyers, cenários e vestuário para o teatro final;

Educação Musical: Selecção de músicas e colocação das vozes para um teatro;



Formação Cívica: Estudo dos comportamentos, direitos e deveres, explicação do bullying, altruísmo, resiliência e factores de risco;

Educação Física: Movimento e expressão corporal, Desportos de Combate;

História: Evolução da violência e dos vestuários próprios dos tempos, informação crucial para a realização da peça de teatro;

Matemática: Estudo estatístico dos inquéritos.

Envolvimento dos alunos: tentar, junto dos pais e alunos, saber quais os envolvimento dos alunos em actividades extra-curriculares, bem como, o envolvimento e participação dos alunos em actividades da casa, nas suas relações com o agregado familiar ou restantes familiares;

Formação dos Auxiliares/ Pais: surge a necessidade de informar e formar os pais e auxiliares, reforçando a importância da participação de todos para o sucesso do projecto educativo. Assim, serão dadas informações, que tencionam elucidar sobre os aspectos mais relevantes para um primeiro “contacto” com a problemática e, à semelhança da formação dos docentes, serão também entregues panfletos com algumas instruções cruciais.

Psicóloga ou equipa multidisciplinar: A psicóloga ou a equipa multidisciplinar, está disponível à comunidade escolar durante todo o ano lectivo, encontrando-se à disposição de qualquer um que necessite da sua ajuda. Essa Psicóloga/ equipa multidisciplinar estará lá para ouvir, apoiar, dar conforto, soluções, para fundamentalmente ajudar a encaminhar a pessoa em causa no melhor caminho.

## **VI.2. QUE ESTRATÉGIAS A UTILIZAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Todos desejamos que as escolas sejam ambientes seguros e saudáveis, onde crianças e adolescentes possam desenvolver, ao máximo, os seus potenciais intelectuais e sociais. Portanto, não se pode admitir que sofram violências que lhes tragam danos físicos e/ou psicológicos, que testemunhem tais factos e se calem para que não sejam também agredidos e acabem por achá-los banais ou, pior ainda, que diante da omissão e tolerância dos adultos, adoptem comportamentos agressivos (Aramis Neto).

Poderá ser através da educação física, disciplina que não tem sido poupada pelas manifestações de violência que geralmente começam por motivos banais, como uma discussão por causa de uma disputa desportiva, que se conseguirá promover ambientes saudáveis que minimizem situações de conflito. Existem mesmo casos reais de alunos que em contexto de aula ou de desporto escolar se mostraram muito agressivos (casos do Brasil), devido a desentendimentos gerados pelas perdas de jogos desportivos.

Uma primeira a ser considerada é a identificação desses casos por parte do corpo docente de educação física, e para isso, terão que analisar os papéis que os alunos representam através de uma série de perguntas (procedimentos interrogativos). Após esta análise aplicar conceitos de ética e de valores nas actividades desenvolvidas nas aulas, tendo por isso o professor um papel crucial na operacionalização das mesmas que têm como intuito principal promover a cooperação entre pares, evitando também que os alunos realizem actividades físicas de forma intensa, agressiva e sem supervisão.

“O professor deve ter cuidado para não se converter em agressor, entrando, assim, em sintonia com os praticantes do *bullying*. Para isto deve atentar para algumas situações, como: a forma de fazer as correcções pedagógicas para não ridicularizar ou rotular alunos; evitar depreciações quanto ao rendimento deles; mostrar preferência por alguns e indiferença a outros; fazer ameaças, perseguições e comparações entre eles; colocar apelidos pejorativos, dentre outras posturas inadequadas”

Chaves (2006)

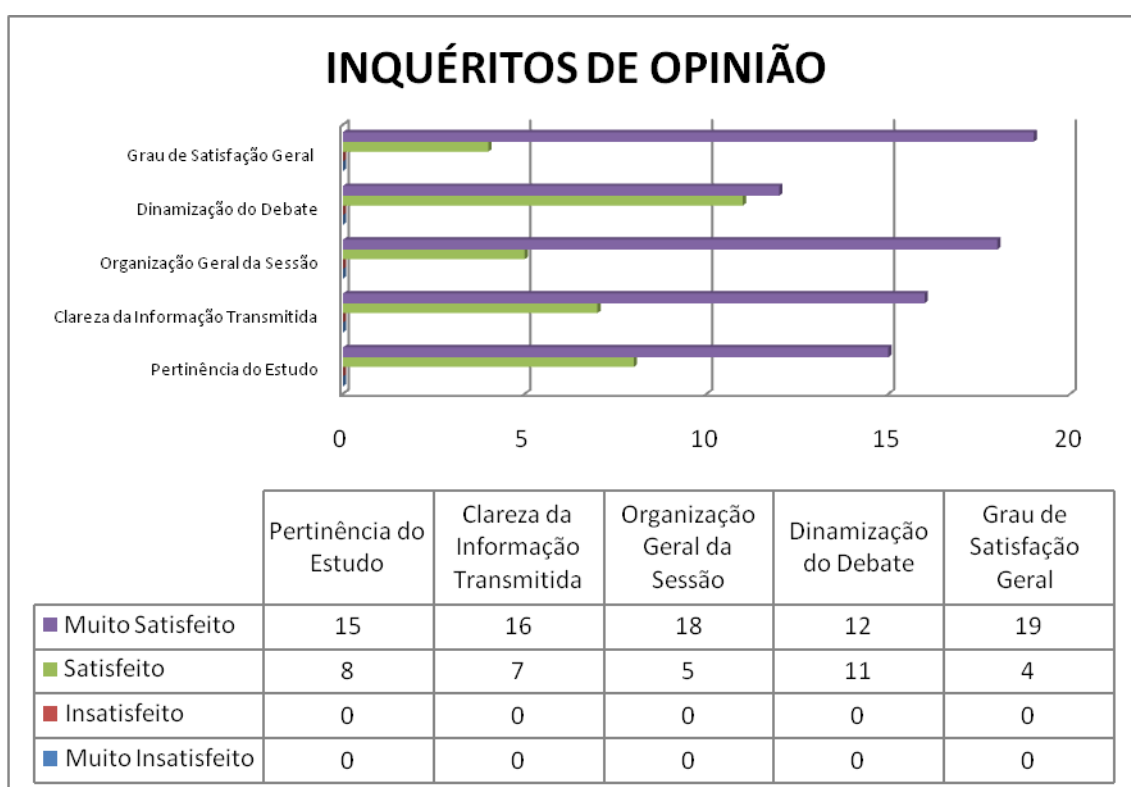
Se observarmos o tempo fora da aula, ou seja, o tempo de recreio constatamos que os professores o utilizam para seu descanso ou para preparar materiais das próximas aulas, devendo-se lembrar que, durante este período, muitos alunos podem praticar, sofrer e testemunhar acções de *bullying*. Por isto, considera-se essencial discutir com os alunos, durante as aulas de educação física, algumas acções de prevenção. Além disso, é importante que todos os docentes e funcionários da escola elaborem estratégias para evitar estes problemas, sendo que estas devem ser iniciados desde a educação infantil, uma vez que “a literatura estrangeira mostra que, quanto mais precoces sejam as intervenções, melhores são os resultados quanto à redução e ao controle de *bullying* nas escolas” (Lopes & Saavedra, 2003). Deverão estas estratégias de prevenção e de controlo do *bullying* acompanhar o estudante pelas etapas de ensino fundamental e médio, sendo inseridas como conteúdo específico da disciplina de educação física como referido anteriormente.

## ANEXO III: RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA SESSÃO DE APRESENTAÇÃO DO ESTUDO (ÁREA 2)

### 1. AVALIAÇÃO

Para a avaliação desta sessão, elaborámos inquéritos de opinião anónimos e de fácil preenchimento possuindo um espaço para possíveis sugestões e opiniões. Este inquérito foi completado por todos os participantes na actividade e entregue no momento da sua saída da sala, quer coincidisse ou não com o término da sessão.

De seguida será apresentado o quadro-síntese dos inquéritos de opinião preenchidos:



Através da observação do gráfico constata-se que, todos os itens de análise tiveram uma avaliação positiva, sendo importante salientar que no tópico “dinamização do debate”, surgiram resultados não tão positivos quando comparados com os restantes pontos. Ora, esta situação vai de encontro ao referido anteriormente, onde focámos que este foi o momento onde sentimos que a sessão correu menos bem.

A adesão do público foi de encontro ao esperado, tínhamos estimado uma sessão com 30 pessoas, e tivemos 23 indivíduos, abrangendo todas as figuras da comunidade escolar e estagiária.

Relativamente ao grau de satisfação geral atribuímos um balanço muito positivo da sessão uma vez que nenhum elemento do público se considerou insatisfeito com o evento.

De seguida iremos transcrever um conjunto de sugestões e opiniões que nos foram apresentadas no espaço destinado do inquérito de satisfação, classificadas de acordo com o que consideramos aspectos negativos e positivos do evento.

SUGESTÕES E OPINIÕES	
➤	Quando um aluno é suspenso da escola, devia de vir à escola nesses dias de suspensão, fazendo actividades, trabalhos escolares, limpeza da escola...
➤	Algumas das soluções apresentadas são pertinentes de serem consideradas.
➤	Acho que não vai adiantar de nada criar baloiços porque serão destruídos.

O facto de termos tão poucas sugestões/opiniões permite-nos concluir e certificar, que a maioria do público presente teve voz durante o debate, o que consideramos muito positivo.

Tanto estas opiniões como as apresentadas durante a discussão foram anotadas e serão tidas em conta na apresentação do estudo.

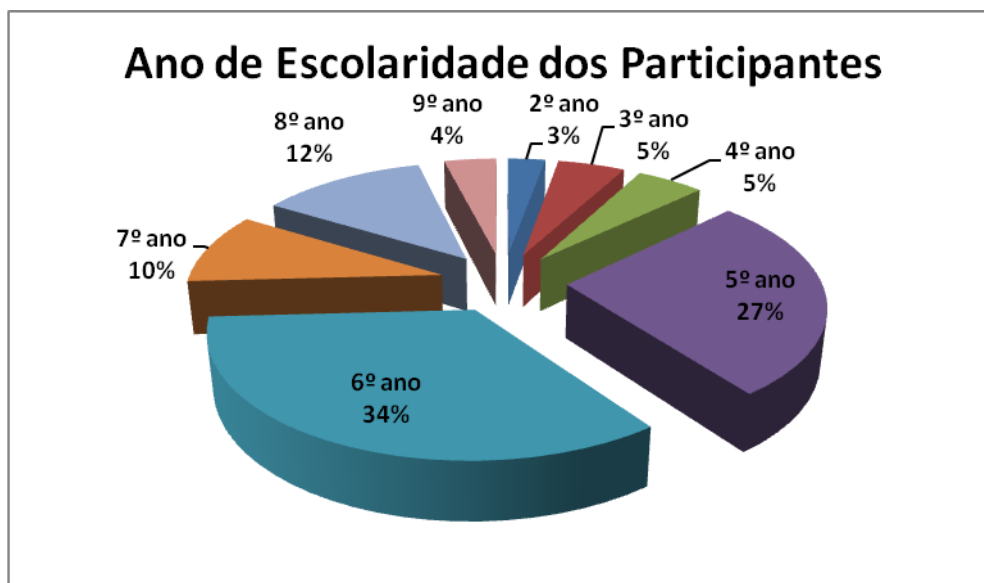
## ANEXO IV: RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA ACÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE (ÁREA 3)

### 2. AVALIAÇÃO

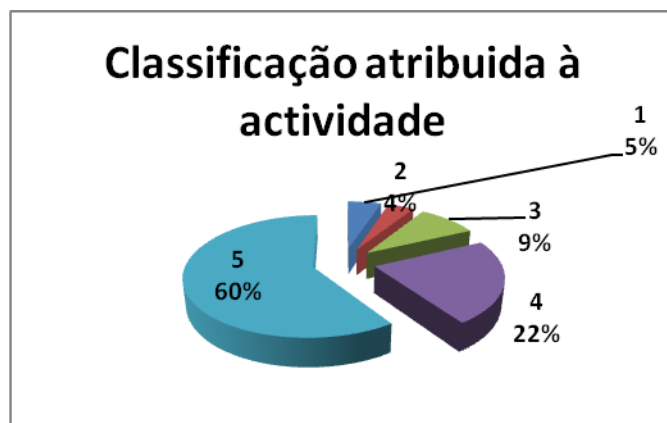
Para a avaliação e controlo desta actividade optámos por organizar um sistema de registo de satisfação simples sem recurso a muitos materiais e que fosse de mais fácil e rápido preenchimento possível. Assim, em cada actividade, foi afixado na parede ou outro local perto da estação uma grelha onde se pedia a resposta a 3 questões, que de seguida serão analisadas, decidimos, também, pedir aos alunos para registar o ano de escolaridade em que estariam de forma a analisar o ajustamento das tarefas aos vários anos.

A dinâmica deste processo necessitava de bastante insistência por parte dos animadores do 9º e 8º anos e dos estagiários, pois era recorrente os participantes quererem logo mudar de estação sem preencher a ficha, nisto, houve alguns alunos que não registaram a sua opinião em algumas estações mas de um modo global, a maioria preencheu.

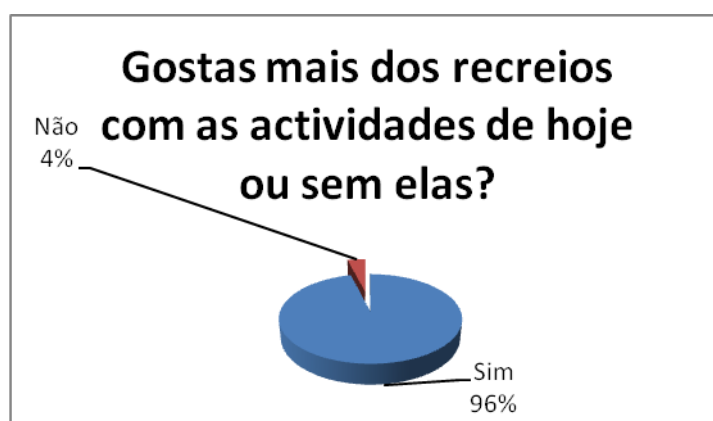
De seguida, iremos apresentar os resultados deste processo de um modo global, não analisando cada estação *per si* pois achamos que as opiniões deverão ser relativas à actividade e não à estrutura e conteúdos de cada jogo.



Nesta actividade da área 3 estiveram presentes nas actividades 178 alunos e, através do gráfico acima, podemos analisar que cerca de metade dessa população pertencia ao 5º e 6º anos, o que poderá revelar uma melhor adequação das actividades a esta faixa etária. Contudo, de ressaltar que esta foi uma actividade destinada aos alunos do 2º e 3º ciclos que contam, também, com a presença de alunos mais novos, por estes partilharem, apenas, em momentos pontuais, os mesmos recreios.

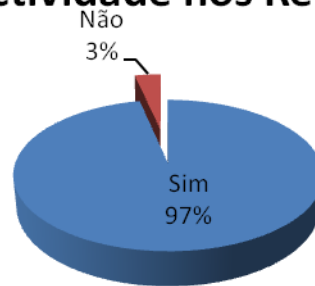


Pedimos, também, aos participantes que classificassem a actividade realizada numa escala de 1 a 5, sendo o 5, o valor máximo de satisfação e o 1 o valor mínimo, escala semelhante à utilizada nos seus ciclos. Nisto, obtivemos 82% do público participante a classificar a actividade em “muito boa” ou “boa”, aspecto que nos leva a crer que esta actividade teve sucesso e foi ao encontro dos gostos dos alunos.



Com a questão acima, pretendíamos analisar a satisfação dos alunos relativamente a dois cenários, o habitual recreio dos alunos, com as suas actividades autónomas, ou o “recreio animado”, e através das respostas, poderemos concluir claramente que a grande maioria dos participantes preferiam ter o seu recreio animado, com as actividades que lhes foram apresentadas hoje.

### **Gostavas de voltar a fazer esta actividade nos Recreios?**



Relativamente, à projecção da actividade no futuro, novamente, a grande maioria do público participante demonstra querer fazer estas actividades mais vezes nos próximos recreios, contribuindo para um incremento do nosso sentimento de concretização no que diz respeito à satisfação dos alunos.

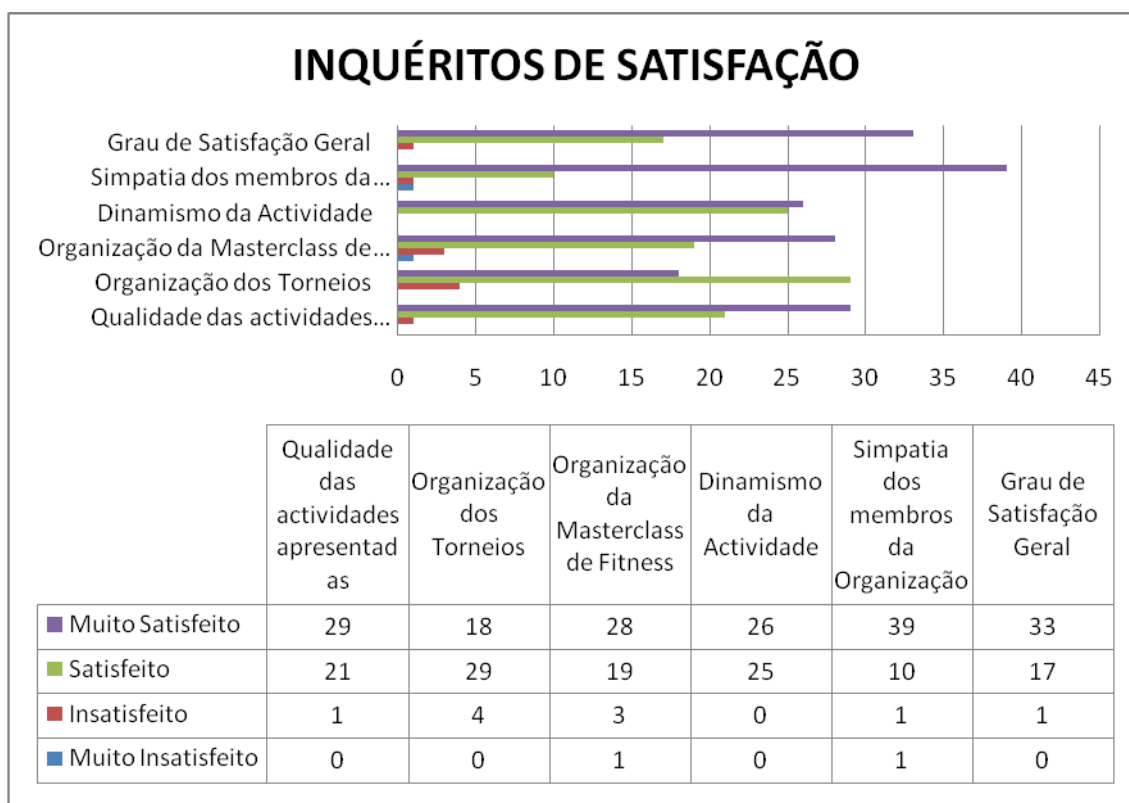
## ANEXO V: RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA ACÇÃO DE INTEGRAÇÃO COM O MEIO (ÁREA 4)

### 3. AVALIAÇÃO

Para o tratamento deste tópico e de forma a contemplar, nesta análise, a opinião do público participante na actividade decidimos elaborar um inquérito de satisfação contendo um conjunto de questões às quais se solicitava uma classificação e com um espaço dedicado a sugestões ou opiniões que pudessem ser do interesse do público serem expressadas.

Foram analisados 51 inquéritos preenchidos pelo público participante, em qualquer uma das actividades, ou apenas observador. Desta amostra faziam parte não só os alunos da nossa escola como também os seus encarregados de educação e amigos.

De seguida será apresentado o quadro-síntese dos inquéritos de satisfação preenchidos:



Através da observação do gráfico constata-se que, na organização dos torneios e da masterclass registaram-se valores mais negativos mas completamente insignificantes tendo em conta o número de inquiridos que se demonstraram completamente satisfeitos.

Na qualidade das actividades apresentadas apenas um inquirido se considerou insatisfeito, num universo de 51 inquéritos, facto extremamente positivo para a avaliação da actividade.



No que concerne ao dinamismo da actividade toda amostra se considera satisfeita e na simpatia da organização apenas dois inquiridos se consideraram insatisfeitos e muito insatisfeitos, respectivamente.

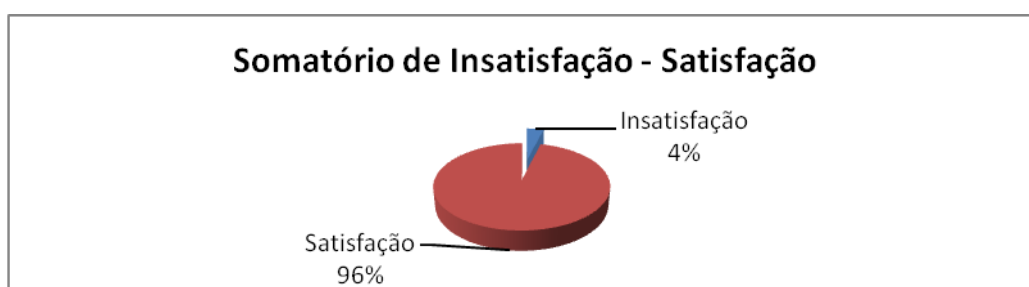
Relativamente ao grau de satisfação geral, também, atribuímos um balanço muito positivo da actividade uma vez que apenas um elemento da amostra se considerou insatisfeito com o evento.

De seguida iremos transcrever um conjunto de sugestões e opiniões que nos foram apresentadas no espaço destinado do inquérito de satisfação, classificadas de acordo com o que consideramos aspectos negativos e positivos do evento.

#### **SUGESTÕES E OPINIÕES**

- ☒ Fomentar mais a actividade inter-escolas.
- ☒ ...Podiam pôr um lanche.
- ☒ Devia de haver mais actividades assim.
- ☒ A dança foi o que eu gostei mais.
- ☒ Fazer este tipo de eventos mais vezes.
- ☒ Tudo muito bom.
- ☒ Por favor, tragam mais pais.
- ☒ Pedir ao S. Pedro uma ajudinha.
- ☒ Realizar mais eventos desta natureza de forma a juntar mais encarregados de educação.

Seguidamente e complementando o item anteriormente analisado, decidimos elaborar um gráfico relativo à percentagem de insatisfações e satisfações aglomerando todos os itens e respostas dadas na mesma ponderação, e com isto surge:



Concluindo, podemos dizer que a satisfação (96%) em relação à actividade foi muito superior à insatisfação (4%) o que nos leva a avaliar esta actividade de forma muito positiva, tanto a nível de satisfação como a nível de adesão geral ao evento.